

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

Antoine Pennaforte

► **To cite this version:**

Antoine Pennaforte. La relation dialectique d’alternance, l’impact de la formation en alternance sur l’implication organisationnelle et le turnover dans le monde des services. 22e congrès de l’AGRH, 2011, Marrakech, Maroc. hal-02103188

HAL Id: hal-02103188

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02103188>

Submitted on 3 Jun 2020

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

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

LA RELATION DIALECTIQUE D'ALTERNANCE, L'IMPACT DE LA FORMATION EN ALTERNANCE SUR L'IMPLICATION ORGANISATIONNELLE ET LE TURNOVER DANS LE MONDE DES SERVICES

Antoine PENNAFORTE, Docteur en Sciences de gestion, ATER, CNAM Paris, Laboratoire Interdisciplinaire pour la Sociologie Economique (LISE), CNAM-CNRS, UMR 3320

Antoine PENNAFORTE
Ecole MS- MIP - GRH
82 bd de Sébastopol
75003 PARIS
antoine.pennaforte@cnam.fr
07.77.36.74.09 (tél) /01.58.80.86.42. (fax)

Le turnover au sein des organisations, à un fort niveau, perturbe l'organisation et oblige à une gestion de l'immédiat, nuisible pour la performance des hommes et de l'entreprise. Dans le monde des services, et particulièrement au sein du groupe Veolia transport, un taux de turnover important et récurrent nuit à la performance sur le long terme des hommes dans l'organisation. Afin de réduire cet aléa, l'entreprise promeut une politique générale de formation ambitieuse afin d'intégrer, professionnaliser et fidéliser ses collaborateurs. Le fer de lance de cette politique est l'alternance, la formation diplômante en alternance. Dès lors, notre papier cherche à comprendre comment et pourquoi l'alternance impacte à la baisse le turnover ?

En adoptant une démarche proche d'un design quasi-expérimental, qui recourt à une enquête dite longitudinale par questionnaire et l'appui d'un groupe de contrôle, cet article teste sur les exploitants du groupe Veolia transport, en France, un design théorique explicatif de la relation alternance-turnover, par le prisme de l'implication organisationnelle. En proposant une définition gestionnaire de l'alternance, les résultats quantitatifs (525 répondants) de ce travail démontrent le développement d'une relation dialectique individu-organisation par l'alternance, conditionnée par la mise en exergue d'un contrat psychologique fort et d'un double tutorat organisationnel. L'alternance développe une socialisation organisationnelle partielle, liée à une difficulté de compréhension de son rôle. Un glissement de la fonction tutorale en un système tuteur apparaît, où la communauté de travail aide à l'apprentissage du métier, le supérieur-tuteur conservant un rôle de mentor. Enfin, l'alternance possède un effet positif sur l'intention de quitter, en créant les conditions du développement de l'implication organisationnelle, à la condition d'une gestion dédiée. Nos résultats positionnent l'alternance non plus comme un simple outil de formation mais comme un outil de gestion des ressources humaines, créateur de potentiels et vecteur d'une relation durable individu-organisation.

Mots clés : ALTERNANCE, IMPLICATION ORGANISATIONNELLE, CONTRAT PSYCHOLOGIQUE, FIDELISATION, LONGITUDINAL

LA RELATION DIALECTIQUE D'ALTERNANCE, L'IMPACT DE LA FORMATION EN ALTERNANCE SUR L'IMPLICATION ORGANISATIONNELLE ET LE TURNOVER DANS LE MONDE DES SERVICES

Résumé :

Le turnover au sein des organisations, à un fort niveau, perturbe l'organisation et oblige à une gestion de l'immédiat, nuisible pour la performance des hommes et de l'entreprise. Dans le monde des services, et particulièrement au sein du groupe Veolia transport, un taux de turnover important et récurrent nuit à la performance sur le long terme des hommes dans l'organisation. Afin de réduire cet aléa, l'entreprise promeut une politique générale de formation ambitieuse afin d'intégrer, professionnaliser et fidéliser ses collaborateurs. Le fer de lance de cette politique est l'alternance, la formation diplômante en alternance. Dès lors, notre papier cherche à comprendre comment et pourquoi l'alternance impacte à la baisse le turnover ?

En adoptant une démarche proche d'un design quasi-expérimental, qui recourt à une enquête dite longitudinale par questionnaire et l'appui d'un groupe de contrôle, cet article teste sur les exploitants du groupe Veolia transport, en France, un design théorique explicatif de la relation alternance-turnover, par le prisme de l'implication organisationnelle. En proposant une définition gestionnaire de l'alternance, les résultats quantitatifs (525 répondants) de ce travail démontrent le développement d'une relation dialectique individu-organisation par l'alternance, conditionnée par la mise en exergue d'un contrat psychologique fort et d'un double tutorat organisationnel. L'alternance développe une socialisation organisationnelle partielle, liée à une difficulté de compréhension de son rôle. Un glissement de la fonction tutorale en un système tuteur apparaît, où la communauté de travail aide à l'apprentissage du métier, le supérieur-tuteur conservant un rôle de mentor. Enfin, l'alternance possède un effet positif sur l'intention de quitter, en créant les conditions du développement de l'implication organisationnelle, à la condition d'une gestion dédiée. Nos résultats positionnent l'alternance non plus comme un simple outil de formation mais comme un outil de gestion des ressources humaines, créateur de potentiels et vecteur d'une relation durable individu-organisation.

Mots clés : ALTERNANCE, IMPLICATION ORGANISATIONNELLE, CONTRAT PSYCHOLOGIQUE, FIDELISATION, LONGITUDINAL

Introduction :

« Art de converser chez les platoniciens, mouvement raisonné de l'être, de l'objet, de l'histoire, la dialectique diffuse, avec les penseurs de l'époque industrielle, un intérêt pour la relation raisonnée entre deux éléments. Penser et agir, agir avec raison, bel idéal comportemental ? Non. L'action raisonnée prend sens dans la vie de l'homme, notamment dans son rapport à l'organisation. L'individu peut s'inscrire dans une relation dialectique - rapport raisonné et équilibré entre l'individu et l'organisation -, où les intérêts d'agir pour l'un et l'autre seraient raisonnés » (Pennaforte, 2010).

En présence d'un aléa organisationnel récurrent, la quête d'une relation dialectique durable entre l'individu et l'organisation s'impose. Au sein de ce papier qui investit le terrain des exploitations de Veolia Transport, le problème organisationnel observé est le turnover, attitude consciente et délibérée de quitter l'organisation (Tett et Meyer, 1993 ; Egan et al, 2004). Il est ici combattu par une stratégie de développement des compétences, dont le fer de lance demeure la formation en alternance, modalité de formation susceptible d'agir favorablement sur le lien individu – organisation. La formation en alternance est un principe, un système et un outil de formation diplômant, qui vise la professionnalisation des nouveaux entrants comme les salariés de longue date, en leur permettant de développer des compétences complexes, de mettre en lien l'expérience professionnelle développée sur le lieu de production et les enseignements dispensés en centre de formation (Tilman et Delvaux, 2000).

Ce papier, issu d'un travail de thèse, s'intéresse donc à la relation entre alternance et turnover, en cherchant à comprendre comment la formation en alternance peut nuire au développement du turnover. Dans ce dessein est mobilisé le concept d'implication organisationnelle, notion qui traduit et explicite la relation entre la personne et son univers de travail (Thévenet, 2004) et dont la relation négative avec le turnover est bien ancrée dans la littérature managériale (Vandenbergh et al, 2009).

En se positionnant dans la veine des études sur les effets de la formation, cette recherche renforce le champ de connaissance des antécédents des comportements organisationnels, du côté favorable à l'organisation avec l'implication (Ng et al, 2006), et de l'autre, défavorable, avec le turnover (Essafi et al, 2007). En interrogeant à la fois l'individu et l'organisation, ce papier enrichit la connaissance de l'impact des formations sur l'acteur (Giangreco et al, 2009) et l'entreprise (Dunberry, Pechard, 2007). En outre, ce papier, en s'inscrivant dans un contexte où les entreprises souhaitent conserver leurs ressources rares et créer une relation d'emploi durable, mobilise la théorie du capital humain (Becker, 1960). Les grandes entreprises, en raison de leur position sur le marché, tentent de valoriser davantage le travail de leurs salariés et de les conserver, même en dispensant des formations générales (Loewenstein et Spletzer, 1998). Cette recherche s'inscrit dans cette posture et interroge l'existence d'une relation positive entre formation générale et implication organisationnelle, et d'une relation négative entre formation générale et turnover.

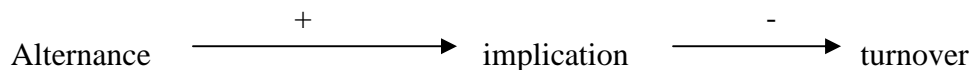
Ce papier présentera tout d'abord le cadre théorique retenu des comportements organisationnels (I), puis explicitera notre méthodologie proche d'un design quasi-expérimental (II) pour ensuite soumettre nos résultats exprimant l'impact direct de l'alternance sur l'implication et l'intention de quitter (III). Par suite, nous discuterons nos résultats (IV), brosserons les limites de cette recherche (V) et proposerons des implications managériales liées au tutorat et à la gestion de l'alternance (VI).

Cadre théorique, problématique et hypothèses :

Origine de la recherche et problématique :

Veolia Transport¹, firme multinationale, gère des réseaux de transport de voyageurs aux niveaux des villes, des départements et des régions. De configuration réticulaire, l'entreprise est constituée d'une multitude d'exploitations en France, regroupant plus de 77 000 collaborateurs en 2010. Caractérisées par un organigramme plat, ces exploitations sont composées de 80% de conducteurs, 15% d'agents de maîtrise et de 5% de cadres, ce qui limite la progression professionnelle. Veolia Transport se positionne sur un marché où les hommes compétents sont gages de la performance de l'entreprise et d'un avantage concurrentiel durable (Prahalad et Hamel, 1995). Cette posture oblige à un management dynamique des ressources et des compétences (Charles Pauvers et al, 2009), basé sur la gestion des compétences (Elouaer, 2008), la formation et l'innovation (Chih et al, 2008). Ici, la compétence est stratégique et l'organisation souhaite avant tout conserver ses salariés (Teece et alii, 1997). Or, la firme souffre d'un aléa organisationnel, perceptible dans un taux de turnover annuel récurrent de 16% (Reporting social VE, 2005-2010). Face à ce problème, l'organisation souhaite promouvoir une stratégie créant les conditions du développement d'un comportement organisationnel inverse à l'attitude consciente et délibérée de quitter l'organisation (Tett et Meyer, 1993 ; Egan et al, 2004). Le choix stratégique réside dans la gestion des compétences et l'utilisation opérationnelle de la formation en alternance comme levier de fidélisation. A l'aune de cet enjeu de création d'une relation durable entre l'individu et l'organisation, la problématique retenue vise à comprendre comment la formation en alternance diminue l'intention de quitter.

Dans ce dessein, ce papier mobilise le concept d'implication organisationnelle, notion qui traduit et explicite la relation entre la personne et son univers de travail (Thévenet, 2004) et dont la relation négative avec le turnover est établie (Meyer et Allen, 1991; Vandenberghe et al, 2009). Pour comprendre la relation alternance – implication – turnover, deux niveaux d'étude sont retenus. Le premier niveau permet de comprendre la constitution de l'alternance et sa relation avec le turnover. Le second explicite la relation entre alternance et implication organisationnelle. La synthèse des deux niveaux permet de répondre à notre problématique en examinant la relation suivante :



Cadre théorique de la recherche et hypothèses :

Comportements organisationnels, alternance :

L'étude de la relation alternance – implication – turnover s'inscrit dans le champ des comportements organisationnels qui focalise sur la compréhension du lien entre l'individu et l'organisation (Roussel, 2009). En s'appuyant sur le postulat d'un équilibre possible entre ces deux parties, ce papier se positionne au croisement de la théorie de l'échange sociale – norme de réciprocité de Goulnder (1960), avantages-rétributions de March et Simon (1958) – et de la théorie du capital humain (Schultz, 1961 ; Becker, 1964). Ici, l'entreprise forme les individus pour développer son potentiel stratégique lié à sa plus value de compétence où les enjeux de

¹ Depuis le 15 mars 2011, Veolia Transport a fusionné avec Transdev pour devenir Veolia Transdev. Les données empiriques ayant été collectées en 2010, nous conservons l'appellation Veolia Transport

l'acteur sont aussi importants que ceux de l'organisation, dans le but d'une relation d'emploi équilibrée et durable.

La formation en alternance s'inscrit dans le cadre structurant de la gestion des compétences. Tilman et Delvaux (2000) la définissent comme un principe, un système et un outil de formation diplômant, qui vise la professionnalisation des nouveaux entrants comme les salariés de longue date, en leur permettant de développer des compétences complexes, de mettre en lien l'expérience développée sur le lieu de production et les enseignements dispensés en centre de formation. Dans ce papier, nous définissons l'alternance à la fois comme un système, un principe et un processus (Pennaforte, 2010). Système complexe de gestion de formation, l'alternance soulève la nécessité d'un soutien organisationnel conséquent, notamment par l'instauration d'un tutorat. Elle repose sur un principe de développement cognitif, l'apprentissage, qui permet le développement de compétences par l'aller retour savoir action. Enfin, elle favorise l'émergence de processus attitudeux, telle la professionnalisation (Fernagu-Oudet, 2008).

La formation en alternance est donc un objet de recherche dynamique qui nécessite d'être appréhendé à la fois comme système et comme processus (Pennaforte, 2010). L'alternance s'interroge d'une part dans un continuum processuel où les alternants développent une relation particulière à l'organisation. D'autre part, l'alternance se décrit comme un système constitué de quatre dimensions (Pennaforte, 2010). En effet, elle peut être considérée comme un dispositif d'intégration, c'est-à-dire un processus de socialisation organisationnelle (**SO**) (Lacaze, 2005). En instituant le tutorat (Conjard et al, 2006), l'alternance met également en jeu la notion de soutien organisationnel (**SOP**) (Alis et Dumas, 2008) et de soutien du supérieur (**SSP**) (Eisenberger et al, 1990). Aussi, comprenant une promesse d'embauche pour les apprentis, et des enjeux d'évolutions professionnelles pour les salariés, l'alternance met en exergue un contrat psychologique (**CP**) (Rousseau, 2001) entre l'individu et l'organisation. Enfin, système sélectif et exigeant, l'alternance peut être perçue comme un succès de carrière (**SC**) (Arthur et al, 2005).

Hypothèses de premier niveau :

Forte de cette définition gestionnaire de l'alternance, la compréhension de la relation alternance – implication – turnover passe tout d'abord par l'étude du lien entre les variables constitutives de l'alternance et l'intention de quitter, où cinq hypothèses sont retenues.

Alternance et socialisation organisationnelle :

La formation en alternance, pour les acteurs en formation initiale, peut-être considérée comme une période de socialisation dans une organisation, et, pour les acteurs en formation continue, comme un temps de socialisation dans un nouveau poste ou dans de nouvelles fonctions. La notion de socialisation organisationnelle permet d'appréhender ces passages d'une situation ancienne connue à une situation nouvelle inconnue, et comprendre comment cette socialisation s'effectue (Pennaforte, 2010). Au sens de Schein (1968) elle est un processus d'apprentissage des ficelles d'un emploi, d'endoctrinement et de formation, processus par lequel un individu reçoit l'enseignement de ce qui est important dans une organisation et dans les sous-unités (Lacaze, Fabre, 2009). Elle vise à faire des acteurs des membres plus ou moins efficaces d'un groupe social. Se déroulant à chaque fois qu'un individu change de rôle ou franchit une frontière de l'organisation (Van Maanen et Schein, 1979 ; Lacaze, Fabre, 2009), la socialisation organisationnelle fait passer le salarié du statut d'outsider au statut de membre

participant et efficace (Feldman, 1976 ; Lacaze, Fabre, 2009). Elle permet à l'individu d'apprécier les valeurs, les capacités, les attentes comportementales et le savoir social essentiels pour assumer un rôle organisationnel et pour participer comme membre de l'organisation (Louis, 1980). Elle provoque un changement identitaire (Louis, 1980) et une certaine acculturation (Chatman, 1991; Lacaze, 2001).

La socialisation organisationnelle met également en œuvre des tactiques d'apprentissage des nouveaux et des tactiques de socialisation de l'organisation (Rollag, 2004). Processus d'apprentissage, la socialisation organisationnelle est consacrée à quatre domaines, l'individu, l'organisation, le groupe de travail et le travail (Holton, 2005), bien que le domaine individuel soit très rarement retenu en tant que contenu de la socialisation (Haueter et al, 2003). Ces domaines concernent les valeurs de l'organisation - objectifs, culture -, les valeurs du groupe - normes, fonctionnement, amitiés -, comment faire le travail - compétences et connaissances requises -, le changement personnel relatif à l'identité et à l'image de soi et la maîtrise de son rôle - délimiter, comprendre, et accepter les responsabilités afférentes à la position que l'individu occupe dans l'organisation (Goudarzi, 2005). Nous retenons la définition de Lacaze (2004) qui dispose que la socialisation organisationnelle est un processus par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans l'organisation (Pennaforte, 2010). D'où l'hypothèse *H1 : la formation en alternance développe la socialisation organisationnelle des acteurs.*

Alternance et contrat psychologique :

Le contrat psychologique prend ses racines dans les travaux de Barnard et la théorie de l'équilibre (1938), dans le postulat avantages - rétributions de March et Simon (1958) ainsi que dans la théorie de l'échange social de Blau (1964) (Delobbe, 2009). Il se base sur la norme de réciprocité (Gouldner, 1960), mécanisme qui suppose que les contributions faites par les employés sont fonction de ce que fournit l'employeur. Argyris le définit, en 1960, en postulant que tous les éléments d'une relation d'emploi ne peuvent être présents dans un contrat écrit et formel et que la dimension psychologique permet de compenser les insuffisances des contrats classiques (Pennaforte, 2010). Puis, Levinson et al. en 1962, et Schein en 1965, développent cette idée avec le concept d'attentes mutuelles, qui gouverne les relations entre l'individu et l'organisation, mais dont les parties peuvent ne pas être parfaitement conscientes. En 1989, Rousseau définit le contrat psychologique comme la croyance d'un individu relative aux termes et aux conditions d'un accord d'échanges réciproques entre cette personne cible et une autre partie. L'élément clé du contrat psychologique demeure alors la croyance qu'une promesse a été faite et qu'une contribution sera offerte en contrepartie, liant les parties entre elles à travers un ensemble d'obligations réciproques. Pour Guerrero (2005) le contrat psychologique est la croyance à l'égard des conditions d'un accord d'échanges réciproques entre l'individu et les représentants de l'entreprise. Nous retenons ici la définition de Rousseau (2001), stipulant que le contrat psychologique est une croyance que des obligations réciproques basées sur des promesses implicites ou explicites régissent la relation d'échange entre l'employé et son organisation (Pennaforte, 2010).

Au-delà de cette définition, plusieurs types de contrats existent. D'un côté, le contrat transactionnel est la perception individuelle que l'échange avec l'entreprise est ponctuel et économique. Il inclut très peu de promesses de la part des deux parties, des obligations à caractère monétaire ou matériel, explicite et à court terme (Rousseau, 1996). De l'autre, le contrat relationnel est constitué de promesses de rétributions sécurisantes et possède une forte

dimension affective avec un échange social bâti sur la confiance mutuelle entre les parties. A côté, Rousseau (1996) propose le contrat de développement – le contrat de formation et de développement des compétences de Coyle-Shapiro et Kessler (2000) – qui se caractérise par une présence forte de formation, où l’entreprise s’engage à proposer des emplois à responsabilité, le salarié s’engageant à acquérir des compétences transférables et à développer son employabilité (Pennaforde, 2010).

Partant, le contrat psychologique peut être rompu quand l’organisation, ou toute autre partie, est dans l’incapacité de répondre à la contribution d’un employé, tel que ce dernier croit qu’elle devrait le faire (Rousseau, 1989). Cette rupture – les obligations promises n’ont pas été rencontrées – est à distinguer de la violation du contrat - état émotionnel et affectif qui peut résulter de la croyance selon laquelle l’organisation n’a pas réussi à maintenir correctement le contrat (Morrison et Robinson, 2000). Enfin, aujourd’hui, le contrat psychologique entre les individus et l’organisation change (Ballout, 2007). Auparavant lié à la trajectoire verticale ascendante très locale, il ferait dorénavant place à une carrière inter-organisationnelle (Ballout, 2007).

Dans le cadre de la formation en alternance, une relation dialectique, un contrat implicite se crée entre l’individu et l’organisation, l’entreprise favorisant le développement des compétences par la formation, l’individu fournissant sa force de travail (Iellatchitch et Mayrhofer, 2000). Ce contrat tacite pourrait inclure, entre les deux parties, d’un côté l’obligation de développer les compétences, de former et de récompenser les actions de formation par une gestion de carrière spécifique. De l’autre, il inclurait la création d’un attachement à l’organisation, le développement d’une implication organisationnelle (Pennaforde, 2010). D’où l’hypothèse *H2 : la formation en alternance met en exergue un contrat psychologique entre les individus et l’organisation.*

Alternance et succès de carrière :

L’étude du succès de carrière s’appuie sur la théorie des carrières (Arthur et al, 2005). La théorie des carrières suggère un large éventail d’interprétations, non basées uniquement sur le succès par rapport à l’organisation mais sur le succès par rapport à d’autres cibles (contexte, challenge et autres) (Arthur et al, 2005). Etudiée majoritairement dans un contexte domestique (Heslin, 2005), la littérature sur le succès de carrière comprend trois axes, les approches individuelle, structurelle et « behaviorale » (Ballout, 2007). L’approche individuelle, qui repose sur la théorie du capital humain (Becker, 1964) stipule que l’éducation, la formation et l’expérience apportent à l’individu des compétences qui sont à la base de sa performance passée ou potentielle, laquelle performance se traduit par un plus grand succès objectif en carrière (Judge et al, 2004). L’approche structurelle relève des pratiques de GRH qui concernent notamment celles de la reconnaissance organisationnelle (Tremblay et al, 2009). Enfin, l’approche « behaviorale » mobilise les stratégies comportementales qui renvoient au capital social ou relationnel, c'est-à-dire aux liens interpersonnels que l’individu entretient dans son milieu (Tremblay et al, 2009). Ces trois approches permettent une grande unité des conceptualisations et opérationnalisations de la réussite de carrière (Harris et Ogbonna, 2006) bien que certaines recherches questionnent les conceptualisations et évaluations du succès de carrière (Heslin, 2005).

Le succès de carrière est défini comme le résultat des expériences de carrière d’une personne, l’accomplissement de résultats désirés de carrières sur plusieurs points dans l’expérience de travail d’une personne tout au long de la vie (Arthur et al, 2005). Reprenant la dichotomie de

la carrière et son essence, le succès de carrière se décline en succès objectif et subjectif (Arthur et al, 2005 ; Tremblay et al, 2009). D'un côté, le succès de carrière subjectif est l'appréhension et l'évaluation individuelle et interne de sa carrière, parmi plusieurs dimensions importantes pour l'individu (Van Maanen, 1978). De l'autre, le succès de carrière objectif est la perspective externe qui décrit plus ou moins des indicateurs tangibles d'une situation de carrière individuelle - fonction, situation familiale, mobilité, pouvoir, revenus, niveau de poste - (Van Maanen, 1978). Interdépendants (Seibert et al, 2001), ces deux succès s'influencent, le succès de carrière objective affectant le succès de carrière subjective (Arthur et al, 2005 ; Cerdin, 2004). La formation en alternance, par sa durée, développerait un processus d'attente envers une promesse de poste en CDI pour les recrues et d'évolution de poste pour les stagiaires. Or, ces promesses de poste et d'évolution sont associées, chez les individus, à un sentiment de succès de carrière. La réalisation d'une formation difficile et exigeante provoquerait un véritable sentiment de réussite, de succès pour l'individu, qui s'inscrirait dans la longue marche de la carrière (Pennaforde, 2010). D'où l'hypothèse *H3 : la formation en alternance chez les acteurs la perception de succès de carrière.*

Alternance et soutien organisationnel :

La formation en alternance repose sur le triptyque centre de formation-université-entreprise qui interagit autour de l'apprenant. Ces trois entités participent du soutien de l'apprenant tout au long de sa formation, soutien perceptible au niveau de l'organisation et de l'encadrement (Pennaforde, 2010). En présence d'un tel support, l'acteur devient reconnaissant du soutien qu'il reçoit et se sent alors redevable vis-à-vis de son entreprise (Coyle-Shapiro, Parzefall, 2009). Ce soutien, défini comme soutien organisationnel perçu (Eisenberger et al, 1986) mesure la croyance globale d'un salarié à propos du degré de soin et d'attention que l'entreprise lui porte et de la façon dont elle valorise ses contributions et se préoccupe de son bien être. Il dépend de la manière dont les salariés perçoivent les actions et les décisions prises par les dirigeants en matière de ressources humaines et qui seront attribuées à l'organisation selon un processus de personnification (Rhoades et Eisenberger, 2002). La perception de soutien de la part de l'organisation répond à des besoins d'estime, de reconnaissance et d'appartenance d'ordre « socio-émotionnel » (Rhoades et al, 2001 ; Tremblay et al, 2005). Le salarié percevant un soutien organisationnel fera alors preuve de réciprocité en aidant l'organisation à atteindre ses objectifs (Eisenberger et al, 2001), en témoignant un engagement plus fort à son employeur.

Le SOP peut donc provoquer une relation d'équilibre entre l'individu et l'organisation, où cette dernière se doit d'aider l'acteur inscrit dans un processus complexe, pour qu'en retour, celui-ci s'engage davantage. La structure de l'équilibre dépend donc d'une action première de l'organisation puis d'une réaction évaluative de l'individu. Si l'organisation supporte l'acteur, alors celui-ci se sent redevable et engage sa force de travail plus intensément auprès de son entreprise (Pennaforde, 2010). D'où l'hypothèse *H4 : la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de soutien organisationnel.*

Alternance et soutien du supérieur :

Ce soutien organisationnel est majoritairement personnifié par la figure du tuteur, du maître d'apprentissage, qui accompagne l'apprenant pendant sa formation. Le tutorat agit comme un médiateur entre la formation personnelle et les conséquences organisationnelles (Lankau et Scandura, 2002). Les effets produits s'inscrivent dans la durée (Chao, 1997). En cours d'alternance, le tuteur accueille, présente et place le salarié dans le processus de production,

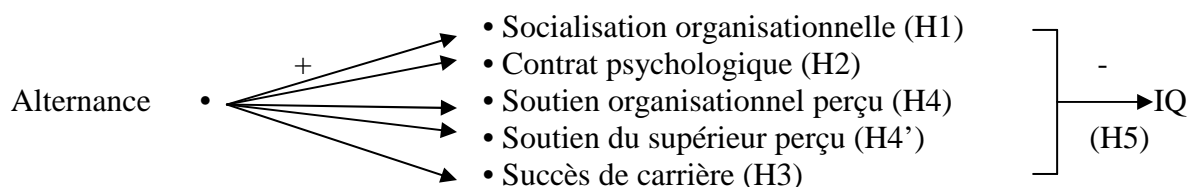
favorise sa participation aux activités afférentes aux postes de travail, facilite la compréhension des activités, transmet les compétences, facilite la recherche d'information et leur analyse, fournit les moyens pour réaliser les activités d'apprentissage et évalue l'étudiant (Racine, 2000). Le tutorat, que nous pouvons rapprocher du soutien du supérieur, peut agir selon le même mécanisme de réciprocité du soutien organisationnel perçu. Se sentant soutenu par son supérieur, l'acteur abordera un comportement favorable à l'organisation (Pennaforde, 2010). Le soutien du supérieur perçu peut donc être défini comme la perception générale relative à la mesure dans laquelle le supérieur valorise les contributions de ses employés et se soucie de leur bien être (Manville, 2006). D'où l'hypothèse *H4' : la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de soutien du supérieur.*

Alternance et intention de quitter :

L'individu est libre de rester ou de quitter l'organisation pour laquelle il travaille. Certains départs sont liés à des causes personnelles, d'autres à des contingences négatives de l'organisation. Le bris du lien entre l'individu et l'organisation mène au départ du salarié (Morin, Renaud, 2009). Attitude consciente et délibérée de quitter l'organisation (Tett et Meyer, 1993 ; Egan et al, 2004), le turnover est la séparation volontaire d'un individu d'une organisation (Price et Mueller, 1981) qui exprime les mouvements d'entrées et de départs des travailleurs d'une organisation (Pennaforde, 2010). De manière générique, le turnover possède deux dimensions. Il peut être soit intra organisationnel – entrée et sortie de collaborateurs dans une même organisation – soit extra organisationnel – mouvement des membres hors de l'organisation (Morin, Renaud, 2009). Plusieurs modèles explicatifs de la rotation volontaire existent (Peterson, 2004) que nous synthétisons en causes individuelles et causes contingentes (Kopel, 2003). De multiples études se consacrent aux antécédents du turnover (Egan et al, 2004) mais seulement quelques travaux montrent, avec nuance, que la formation professionnelle (Trevor, 2001 ; Essafi et al, 2007) et la gestion des compétences sont liées à l'intention de quitter (Jarnias, 2003 ; Klarsfeld, 2001).

Le système de l'alternance possède des dimensions dont la littérature relève des liens avec l'intention de quitter. La socialisation organisationnelle (Lacaze, 2001), le soutien organisationnel perçu (Eisenberger et al, 2001), le soutien du supérieur perçu (Frédy-Planchot, 2005), le contrat psychologique et le succès de carrière (Cadin et al., 1999) sont liés à l'intention de quitter (Pennaforde, 2010). D'où l'hypothèse *H5 : la formation en alternance est liée négativement à l'intention de quitter (IQ).*

Notre modèle théorique de premier niveau propose donc l'alternance comme un système complexe composé des dimensions suivantes :



Modèle de 1^{er} niveau (Pennaforde, 2010)

Hypothèses de second niveau :

Le second niveau de recherche permet de comprendre la relation entre alternance – implication et turnover en interrogeant comment et pourquoi l’alternance favorise le développement des conditions de l’implication organisationnelle. Cinq hypothèses sont mobilisées dans ce but.

La notion d’implication permet d’appréhender l’attitude d’une personne vis-à-vis de son travail et de son environnement (Thévenet, 2004). Notion complexe, elle englobe l’implication dans l’organisation, dans le travail, dans la carrière, dans la valeur du travail (Morrow, 1993), la carrière, le groupe de travail (Randall et Cote, 1991), la profession, le syndicat (Cohen, 1993) ou encore par rapport à un but précis (Locke, 1988). Meyer et Herscovitch (2001) définissent l’implication comme une force qui lie l’individu à une ligne de conduite appropriée à une cible et peut être accompagnée par différentes mentalités qui jouent un rôle dans le fonctionnement du comportement.

Ce papier focalise sur l’implication dans l’organisation qui relève de plusieurs facettes (Morrow, 1993). L’approche affective porte l’idée d’un lien affectif ou émotionnel d’un salarié envers son organisation (Allen et Meyer, 1990). Cet attachement psychologique est caractérisé par une forte adhésion du salarié dans les buts et les valeurs de l’organisation, une disposition de la personne à agir, à faire des efforts pour l’organisation et un fort désir d’en rester membre (Porter et al, 1982). L’approche normative correspond au respect des conventions sociales que nourrit une personne à l’égard de son entreprise (Paillé et Yanat, 1999). Il s’agit de l’ensemble des pressions normatives internalisées qui poussent un individu à agir dans le sens des objectifs et des intérêts de l’organisation et à le réaliser, non pas pour en retirer un bénéfice, mais parce qu’il est bon et moral d’agir ainsi (Ajzen, 1988). L’approche comportementale, ou calculée, ou à continuer, est relative aux coûts associés au départ de l’organisation (Commeiras, 1994). Les acquis ou les investissements d’une personne seraient perdus si elle décidait de rompre la relation avec l’entreprise. Cette définition de l’implication organisationnelle, tridimensionnelle (Allen et Meyer, 1991, 1997) est peu contestée (Bentein et al, 2004) mais il est nécessaire de considérer la dimension calculée en deux sous facettes. L’implication liée à la prise de conscience qu’un ensemble d’investissements personnels serait perdu en cas de départ de l’organisation : facette sacrifices perçus « **SAC** ». L’implication liée à l’absence perçue d’alternatives d’emploi à l’extérieur de l’organisation : facette absence d’alternative perçue « **ALT** ». Multidimensionnelle dans sa forme et dans sa cible, l’implication organisationnelle permet de mieux prédire les attitudes et comportement des salariés, comme l’intention de quitter l’entreprise (Bentein et al, 2000).

A l’opposée de sa valeur prédictive, les antécédents de l’implication organisationnelle sont nombreux. Tout d’abord, l’implication est favorisée par les procédures de socialisation organisationnelle institutionnalisée (Allen et Meyer, 1990 ; Lacaze, 2001) et les expériences perçues de socialisation (Bentein et al, 2000). D’où l’hypothèse *H6 : la socialisation organisationnelle inhérente au système alternance développe l’implication organisationnelle.*

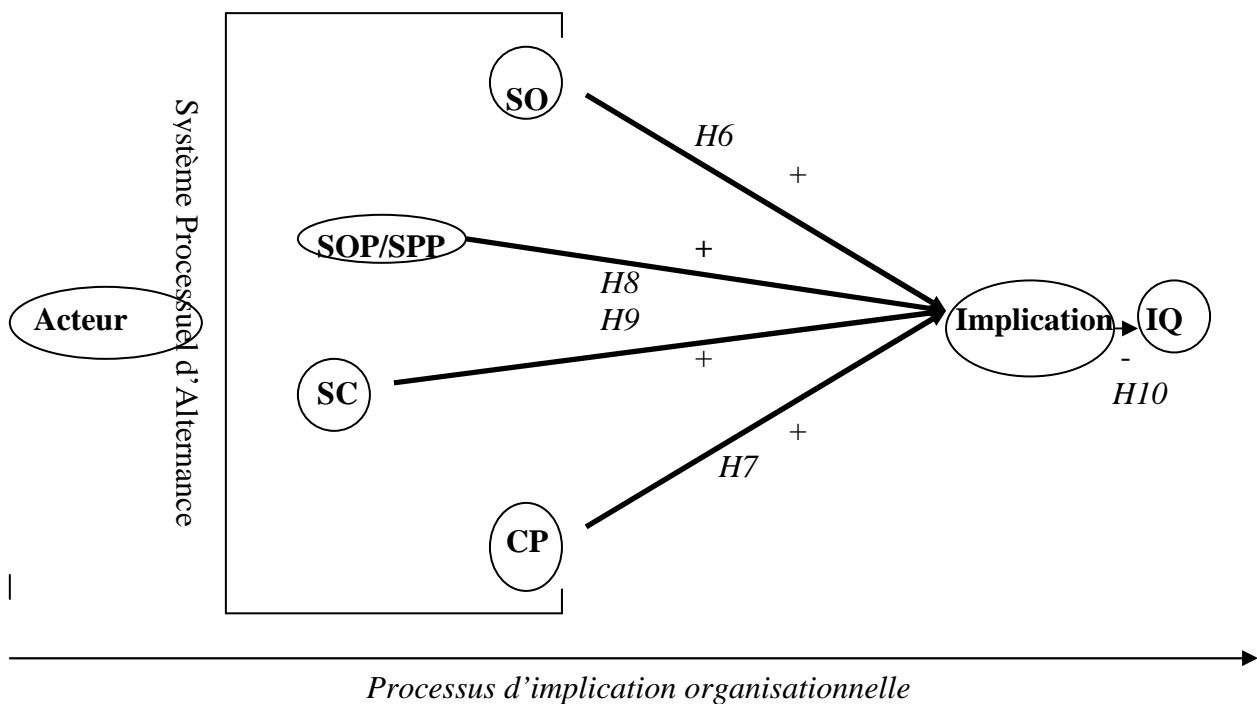
Partant, un lien positif existe entre la satisfaction du contrat psychologique et l’implication organisationnelle (Coyle-Shapiro et Kessler, 2000 ; Castaing, Roussel, 2006), notamment la facette affective (Guerrero, 2005). D’où l’hypothèse *H7 : le contrat psychologique inhérent au système alternance développe l’implication organisationnelle.*

Le soutien organisationnel perçu influence, pour Galois (2007) et Allen et al (2003), de manière indirecte l'implication affective en raison de sa médiatisation totale par la confiance et la satisfaction dans l'organisation. Pour Meyer et al (2002), Rhoades et Eisenberger (2002), le lien est direct, la corrélation entre l'implication et le SOP s'expliquant par la norme de réciprocité. La perception du soutien du supérieur est un mécanisme sous-jacent de l'implication envers l'organisation et une composante importante, voire la plus importante du soutien envers l'organisation (Stinglhamber et Vandenberghe, 2003). D'où l'hypothèse *H8* : *les soutiens organisationnels et du supérieur perçus inhérents au système alternance développent l'implication organisationnelle.*

Robertson et al. (1991) montrent que l'implication organisationnelle est fortement influencée par les résultats des évaluations en tout début de carrière. Les salariés qui reçoivent un feedback négatif s'engagent moins envers l'entreprise et ont plus tendance à la quitter volontairement (Bentein et al, 2000). D'où l'hypothèse *H9* : *la satisfaction de carrière inhérente au système alternance développe l'implication organisationnelle.*

Enfin, de nombreux travaux étudient la relation entre implication et intention de quitter (Vandenberghe et al, 2009). De manière générale, l'implication organisationnelle - qu'elle que soit sa nature (Bentein et al, 2000) - ressort une corrélation moyenne de -.26 avec le turnover, de -.46 avec l'intention de quitter et de -.59 avec l'intention de chercher un autre emploi (Mathieu et Zajac, 1990 ; Amara et Bietry, 2008). Par le recours aux équations structurelles, Clugston (2000) appuie l'existence de cette relation (Pennaforte, 2010). D'où l'hypothèse *H10* : *le développement de l'implication organisationnelle par l'alternance ne favorise pas l'intention de quitter.*

Le design théorique retenu est donc le suivant :



Design théorique alternance – implication – intention de quitter (Pennaforte, 2010)

Méthodologie :

Pour répondre à ce design théorique de recherche qui accepte la réfutation de nos hypothèses, nous suivons une méthodologie hypothético-déductive qui s'approche d'une démarche quasi-expérimentale. Nous recourons en effet à un devis longitudinal avec un groupe de contrôle. Notre démarche ne s'inscrit pas dans une recherche purement longitudinale, qui impliquerait un temps long, sur plusieurs années de mesure en temps réel (Pennaforte, 2010). Nous nous positionnons dans cette démarche car nous visons l'étude de l'évolution d'un processus au cours du temps, sur trois points de mesure réels, sur des échantillons identiques où l'analyse consiste à comparer les données entre les deux périodes et à retracer l'évolution observée (Menard, 1991). Les données collectées sur le terrain sont testées statistiquement sur trois niveaux, un premier focalisant sur les évolutions des moyennes et leurs comparaisons entre la population alternante et la population témoin, les second et troisième s'intéressant aux forces des influences du modèle alternance sur les variables à expliquer, en recourant aux corrélations de Pearson et aux régressions linéaires.

Terrain :

Notre terrain d'étude concerne la population d'exploitants du groupe Veolia Transport – conducteurs, managers de proximité, cadres – répartie entre les alternants et anciens alternants d'un côté – l'échantillon test – et des acteurs non alternants – l'échantillon de contrôle de l'autre. La population d'alternants comprend plusieurs caractéristiques et concerne des acteurs inscrits dans trois niveaux académiques, infra bac, bac +3 et bac +5, à l'exclusion de tous les autres. Les individus de niveau infra bac sont destinés à être opérateurs², ceux de niveau bac +3³ managers de proximité et ceux de niveaux bac +5⁴ responsables, tous, en exploitation. Ces acteurs sont des collaborateurs du groupe et donc en formation professionnelle continue, et des nouveaux entrants en formation initiale ou en contrat de professionnalisation. Nous excluons les individus inscrits dans des démarches de VAE, qui ont la possibilité d'obtenir les diplômes effectués en alternance, mais sans alternance. Trois questionnaires sont envoyés aux trois échantillons qui constituent notre terrain. Partant d'une base commune créée à destination des anciens alternants, et pré testée sur des salariés de différents niveaux, chacun des questionnaires est adapté à la temporalité et à la cible dont il relève (Pennaforte, 2010). Nos échantillons test et témoin reposent sur la même population de recherche, discriminée par l'alternance. Afin de nous assurer de la possibilité de comparaison de ces échantillons, nous les décrivons pour en ressortir les caractéristiques qui demeurent similaires. Quelques limites sont présentes, mais ne relèvent pas de problèmes prégnants de possibilité de comparaison⁵.

Population	Echantillons Test		Echantillon Témoin
Conducteurs	Echantillon longitudinal 2009-2010	Echantillon transversal 2005-2008	Population hors alternance 2000-2010
Managers de proximité			
Responsables en exploitation			

Terrain de recherche et population test

L'échantillon du questionnaire longitudinal est sélectionné par recensement, suivant les conseils d'Henry (1990) précisant qu'en présence de populations dont la taille est inférieure à 50 éléments, il est conseillé d'être exhaustif pour des raisons de crédibilité des résultats

² CAP Agent d'accueil et de conduite routière, en partenariat avec la CCI du Val d'Oise

³ Licence professionnelle Gestion des services à l'environnement, en partenariat avec l'UVSQ

⁴ Master Management et ingénierie des services à l'environnement (Cergy-Pontoise, Marne la Vallée, Ecole des Ponts)

⁵Annexe 1 : caractéristiques générales de la population alternante et témoin

(Pennaforte, 2010). En raison du caractère contrôlé – passation du questionnaire en salle devant les individus – de la diffusion de l'instrument de mesure, nous n'avons pas souffert de refus de collaboration, d'impossibilité de contacter nos interlocuteurs ou d'éléments inéligibles (Giard, 2003). Pour les mêmes raisons, la population de notre questionnaire transversal est également issue d'un recensement. En présence d'une base de sondage, toute la population fait partie de notre échantillon utile, afin d'anticiper un éventuel taux de retour faible pour les conducteurs. Enfin, la population de notre questionnaire témoin est issue d'une sélection de convenance par choix empiriques en raison de l'absence de liste (Pennaforte, 2010).

Trois points de mesure sont relevés, en début, en fin d'alternance, et entre une et quatre années après la formation. Les deux premiers points de mesure sont relevés en temps réel, sur l'année universitaire 2009-2010, en octobre 2009 et en juin 2010, sur un échantillon par recensement de 101 alternants (44 CAP, 30 licence, 27 master). Le taux de réponse est de 98%. Le troisième point de mesure est relevé en temps réel également, mais à destination des 288 alternants déjà diplômés et intégrés au sein du groupe (211 CAP, 45 licence, 32 master). Le taux de réponse est de 53% (154 individus). Afin de comparer les résultats de ces échantillons tests, le même questionnaire a été envoyé à un échantillon hors alternance de 700 personnes (400 conducteurs, 200 managers, 100 responsables). Le taux de retour est de 39% (271 individus). Le mode de collecte fut numérique pour les cadres et les agents de maîtrise, ce qui facilita le taux de retour (Weible et Wallace, 1998) par une méthode proche du web fermé (Cerdin et Peretti, 2001). Pour les opérateurs, le taux de retour fut plus faible en raison de la passation postale du questionnaire.

Echelles de mesure :

Notre questionnaire comprend plusieurs échelles de mesure toutes issues de recherches empiriques validées dans des contextes français. Toutes nos échelles ont été adaptées au contexte particulier de notre recherche. L'implication organisationnelle est mesurée avec deux échelles. Nous mesurons les dimensions affectives et normatives à l'aide des 12 items issues de l'échelle d'Allen et al. (1993) et la dimension calculée avec les facettes sacrifice perçu et absence d'alternative perçue à l'aide des 6 items issus de l'échelle de Stinglhamber et al. (2002) reprise par Guerrero et al. (2005). Nous mesurons la socialisation organisationnelle à l'aide de l'échelle de Lacaze (2005) qui comprend 10 items portant sur 3 domaines de socialisation, la maîtrise de la tâche (4), la compréhension de son rôle et de son organisation (3) et l'intégration sociale (3). Le soutien organisationnel perçu est mesuré par l'échelle d'Eisenberger et al. (1986) traduite en français et épurée des éléments portant sur le domaine du hors travail par Alis et Dumas (2008) et comporte 10 items. La mesure du soutien du supérieur perçu est effectuée avec l'échelle de Rhoades et al. (2001), reprise en français par Dumas et al. (2004) qui remplacent le terme « organisation » par « supérieur » et sélectionnent les items les plus significatifs (0,74 à 0,84) (Manville, 2006). Elle comporte 4 items. Le succès de carrière est mesuré par l'échelle de la satisfaction de carrière développée par Greenhaus et al. (1990), reprise par Tremblay et al (2009) et comportant 4 items. Nous mesurons l'intention de quitter avec l'échelle de Moore (2000) reprise par Colle (2006) et comportant 4 items. Un exemple d'item est « je resterai encore cinq autres années supplémentaires dans mon entreprise ». Sur ces échelles, les individus répondent dans quelle mesure ils sont en accord avec les affirmations, sur une échelle de Likert allant de 1 = pas du tout d'accord, à 5 = tout à fait d'accord. Enfin, nous mesurons la perception de réalisation du contrat psychologique selon la réciprocité, attente – respect, promesse – réalisation, en utilisant l'échelle de Rousseau (2000), reprise par Guerrero (2005) et comportant 55 items.

Cette échelle est en deux parties « attentes – réponses entreprises » d'un côté, « apports – respect de mes engagements » de l'autre.

Variables de contrôle :

Les variables âge, sexe et ancienneté sont généralement retenues comme variables de contrôle dans la mesure où il s'agit d'antécédents individuels potentiels des attitudes au travail et tout particulièrement des intentions de quitter (Guerrero et Herrbach, 2009). Nous retenons donc les six variables de contrôle suivantes : le sexe, l'âge, l'ancienneté dans le groupe, le type de convention (urbain, interurbain, Ile-de-France), la qualité d'étudiant (FPC, FI, CP) et le niveau de diplôme suivi (Pennaforde, 2010).

Validité et fiabilité :

Pour vérifier que notre questionnaire capture bien les différents aspects de l'objet étudié, nous recourons à la validité faciale (ou de contenu) par des experts (Igalens et Roussel, 1998). Nous avons sollicité ici deux doctorants en gestion et quatre enseignants chercheurs en gestion et avons conservé tous les items. La validité nomologique (ou prédictive), c'est-à-dire le fait de savoir si les relations entre les mesures d'un concept et celles d'autres concepts sont ou non en conformité avec les prédictions issues de la théorie fondée sur les recherches précédentes (Igalens et Roussel, 1998) a été vérifiée par une confrontation de nos résultats aux résultats antérieurs (Pennaforde, 2010). De plus, nous avons cherché à obtenir un instrument de mesure fiable, c'est-à-dire que la mesure obtenue prend en compte sa vraie valeur, additionnée d'une erreur aléatoire et d'une erreur systématique, afin de permettre à des observateurs différents de faire des mesures concordantes d'un même sujet avec le même instrument (Churchill, 1979). Pour estimer la fiabilité de la mesure, nous avons recouru au calcul de l'alpha de Cronbach. De manière globale, la fiabilité des échelles demeure satisfaisante ($\alpha > 0,85$)⁶ (Pennaforde, 2010).

III - Résultats :

1/ Premier niveau :

Les résultats de nos tests statistiques font ressortir des différences de poids et d'influence des variables du système alternance. Le contrat psychologique possède le score le plus important (3,74), suivi des différentes perceptions de soutien de l'organisation (SSP= -0,19*, SOPE= -0,24*, SOPC= -0,38*; $p < .000$), de la satisfaction de carrière (-0,33*; $p < .000$) et de la socialisation organisationnelle (-0,49*; $p < .000$). Ces scores font ressortir l'importance première accordée par l'entreprise à proposer un contrat psychologique ambitieux, posant la base de la relation entre l'organisation et l'individu, qui accepte de se positionner dans une relation dialectique, prêt à fournir plus d'effort (3,88) que l'organisation ne semble en promettre⁷ (-0,28*; $p < .000$) (Pennaforde, 2010). La perception de soutien apparaît au second rang, exprimant l'importance du rôle du maître d'apprentissage et des agents socialisateurs de l'entreprise pour l'accompagnement des acteurs. Puis, la satisfaction de carrière apparaît comme la base du contrat psychologique, le seuil minimal de ce que les acteurs s'engagent à effectuer pour l'entreprise (Pennaforde, 2010). Enfin, la socialisation organisationnelle court

⁶ Annexe 2 : fiabilité des échelles de mesure

⁷ Nous sommes conscients que l'autoévaluation de sa capacité d'engagement dans les termes du contrat psychologique entraîne une surestimation de ce que les acteurs sont en mesure de donner.

avant l'intégration dans l'organisation et corrobore l'effort important effectué par l'organisation, pour faciliter l'entrée des acteurs dans leur transition de carrière⁸ (Pennaforte, 2010)

Par suite, tous les scores des variables mesurées sur la population en alternance sont supérieurs à ceux de notre échantillon de contrôle, exceptés pour la socialisation organisationnelle, la partie individuelle du contrat psychologique et le soutien du supérieur⁹ (Pennaforte, 2010). Ces résultats expriment le rôle différenciant de l'alternance dans la relation d'emploi entre les individus et l'organisation. La population en alternance met en exergue un contrat psychologique aux termes forts, est soutenue de manière importante par l'organisation, se socialise rapidement et ressent comme un succès de carrière le passage par cette formation. Elle demeure impliquée plus fortement et l'intention de quitter est plus faible pendant l'alternance et quelques années après (Pennaforte, 2010). A côté, la population « classique » possède une forte intention de quitter, demeure impliquée affectivement, mais également de manière calculée ou endettée à l'organisation, et ne met pas en exergue un sentiment de succès de carrière exacerbé. Soucieuse du soutien du supérieur, elle promet beaucoup dans ses engagements tacites envers le travail, attend peu de l'organisation mais plus du supérieur (Pennaforte, 2010). Nos hypothèses sont donc confirmées mais ajustées de la manière suivante :

H1 : la formation en alternance développe la socialisation organisationnelle de manière accélérée, mais dans une moindre mesure que la population classique.

H2 : la formation en alternance met en exergue un contrat psychologique qui s'ajuste au fil du temps, et disparaît quelques années après l'alternance, en contraste avec la population classique dont la dimension individuelle est plus élevée.

H3: la formation en alternance met en exergue un succès de carrière constant, fortement supérieur à la population classique.

H4 et H4' : la formation en alternance développe l'importance conjointe du soutien de l'entreprise et du soutien du supérieur pour les acteurs, en contraste avec la population classique privilégiant le supérieur.

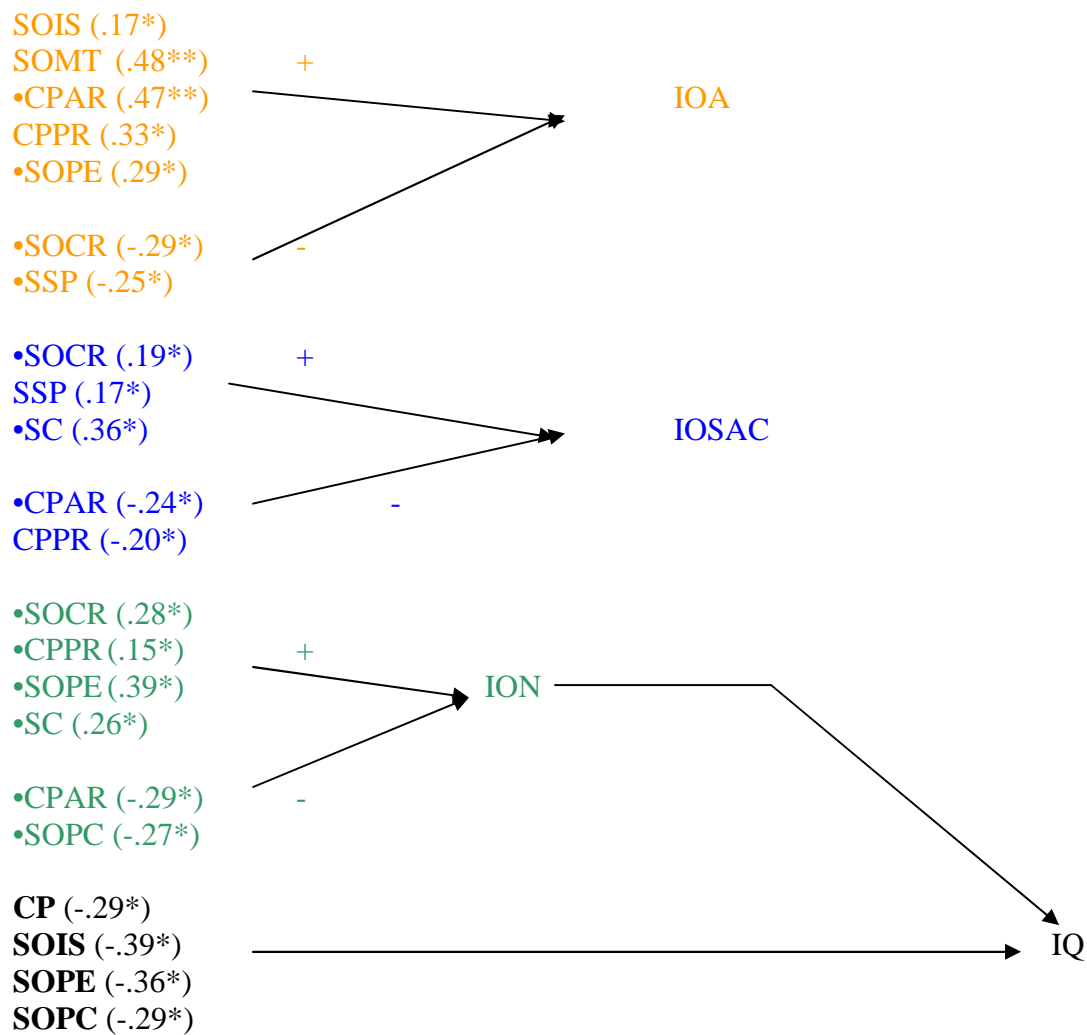
H5 : la formation en alternance développe l'intention de quitter des acteurs, beaucoup moins fortement que la population classique.

2/ Deuxième niveau :

Nos analyses font ressortir un changement de relation dans le processus de développement de l'implication après la formation. Nos hypothèses de second niveau sont validées mais sont précisées en fonction des sous-dimensions mesurées. En fin d'alternance, notre modèle ajusté explique 47,4% de la variance de l'implication affective, 35,8% de la variance de l'implication calculée et 48,6% de la variance de l'implication normative. L'observation de ce modèle double fait ressortir l'absence des variables génériques « socialisation organisationnelle » et « implication organisationnelle » et des sous-dimensions « implication organisationnelle calculée, facette ALT » (Pennaforte, 2010). Les variables positives sont l'intégration sociale, la maîtrise de la tâche et le soutien de l'entreprise, quand la dimension négative demeure le soutien du centre de formation. Enfin, les variables ambivalentes sont la compréhension du rôle, le contrat tacite entreprise, le contrat tacite individuel, le soutien du supérieur et la satisfaction de carrière (Pennaforte, 2010).

⁸ Annexe 3 ; Annexe 4 ; Annexe 5 ;

⁹ Annexe 3 ; Annexe 4 ; Annexe 5 ;



** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Modèle alternance – implication – intention de quitter en fin de formation (Pennaforde, 2010)

Par suite, ce modèle permet également de définir les conditions du développement des différentes dimensions de l'implication. D'une part, la facette affective se développe chez les individus fortement socialisés, avec un fort taux d'intégration sociale et de maîtrise de la tâche, qui perçoivent un support de l'entreprise et mettent en avant un contrat tacite entre eux et leur organisation (Pennaforde, 2010). Cette facette est défavorisée par une trop grande compréhension de son rôle et de l'organisation ainsi que par une perception négative du soutien du supérieur. D'autre part, l'implication calculée, dans sa facette « sacrifice perçue », se développe chez les acteurs possédant une grande compréhension de l'organisation et de leur rôle, le soutien du supérieur et la satisfaction de carrière. Elle ne peut être présente chez les acteurs possédant un fort contrat psychologique. Enfin, l'implication normative se développe chez les individus possédant une grande compréhension de l'organisation et de leur rôle, fortement soutenus par l'entreprise, satisfaits de leur carrière et prêts à donner beaucoup, de manière contractuelle, à l'organisation (Pennaforde, 2010). Elle n'existe pas chez les acteurs percevant un très grand soutien du Centre de formation et une contractualisation tacite avec l'entreprise. Entre une à trois années après l'alternance, les conditions du développement de l'implication organisationnelle changent, et quand notre modèle relève des effets notables

en fin de cursus, ils ne tiennent plus chez les acteurs inscrits, ou réinscrits dans une relation classique à l'organisation, qui reste différente de celle du groupe témoin (Pennaforde, 2010). En effet, quelques temps après la fin du cursus, les trois dimensions de l'implication demeurent influencées positivement, uniquement par la perception de soutien de l'entreprise et du supérieur, qui explique à elle-seule 34,8% de la variance de l'implication affective (Pennaforde, 2010).

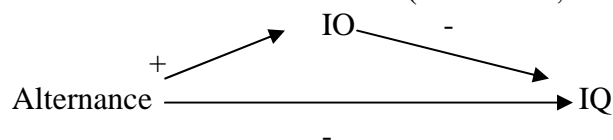
Les conditions du développement de l'implication au sein du groupe témoin diffèrent de nos échantillons d'alternants. En effet le contrat tacite, partie entreprise, et le soutien de l'entreprise ainsi que du supérieur, prédominent dans le développement de l'implication, en expliquant 30% de la variance de la dimension affective, 30% de la dimension calculée et 27% de la dimension normative. Enfin, le groupe témoin crée des conditions moins fortes du développement de l'implication organisationnelle, derrière la formation en alternance (Pennaforde, 2010).

	Alternants (T2)	Groupe témoin
IOA	47,4%	30%
IOSAC (IOSAC-IOALT)	35,8%	30%
ION	48,6%	27%

Comparaison taux d'explication de la variance de l'implication entre alternants / témoin (Pennaforde, 2010)

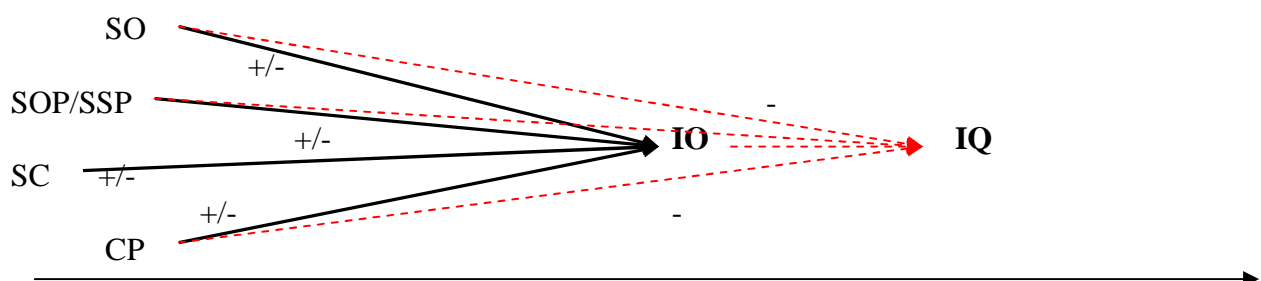
3/ Relation alternance – turnover :

Les résultats de nos analyses font ressortir une relation directe entre alternance et intention de quitter, contrairement au modèle théorique présenté. En effet, la maîtrise de la tâche, le contrat tacite, le soutien de l'entreprise et du campus ainsi que l'intégration sociale sont liés directement à l'intention de quitter. Le modèle alternance exprime ainsi des relations directes entre alternance et implication, entre alternance et intention de quitter et entre implication et intention de quitter. La relation demeure donc cumulative (Pennaforde, 2010).



Relation alternance-implication-intention de quitter (Pennaforde, 2010)

Notre modèle théorique ajusté est donc le suivant :



Modèle synthétique alternance-implication-intention de quitter, T2 (Pennaforde, 2010)

Légende

- = relation négative
- = relation positive

IV - Discussion :

1/ Le développement d'une relation dialectique, essence et composantes :

La formation en alternance participe de l'acculturation des acteurs par un processus de socialisation organisationnelle complet fortement marqué par le manque de compréhension du rôle et de l'organisation. Formalisée et processuelle pour le Centre de formation, prescripteur de cette gestion de l'alternance, l'entreprise gère la formation de façon plus floue, l'étudiant étant un acteur de l'entreprise à la fois présent et absent. Ses missions sont larges et diverses, et son poste demeure parfois peu clairement défini dans ses limites, le quotidien prenant souvent le pas sur un objectif précis et processuel d'un développement de tâches dédiées pour devenir apte sur un poste spécifique (Pennaforde, 2010). Qui du conducteur conduit peu en début de formation ne possédant pas l'autorisation de rouler seul ? Qui du manager de proximité relève de l'échelon intermédiaire multitâche mais non dévolu à un poste précis ? Qui du responsable se forge ses propres limites de poste en comparaison avec ses futurs pairs ? (Pennaforde, 2010) Dans ce contexte, le soutien de l'organisation, c'est-à-dire des agents socialisateurs (pairs, collègues, responsables non directs) demeure aussi important que le soutien du supérieur-tuteur, le rôle des premiers étant dévolu à l'apprentissage de la tâche, au développement de l'individu, quand le rôle du second relève de la valorisation ou de la sanction, du leadership charismatique et de l'absolu de poste. Les rôles sont flous, définis à l'envers, omettant la complémentarité entre l'organisation et le supérieur, au privilège du tuteur idéal, enjoint de ces doubles rôles (Pennaforde, 2010).

Ce soutien favorise la mise en exergue d'un contrat psychologique assez fort dès le début de l'alternance. Ce contrat tacite, qui périclité quelques années après l'alternance au bénéfice de l'implication affective, permet de qualifier l'alternance de période de cristallisation d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation, aux conditions de respect du contrat (Pennaforde, 2010). Cette relation dialectique, basée sur un premier engagement réussi de réciprocité, à travers le contrat tacite, s'appuie sur un second rapport de réciprocité mutuelle, entre le soutien de la communauté et du supérieur d'une part, et l'attitude d'implication d'autre part. La relation dialectique s'appuie donc sur la norme de réciprocité (Gouldner, 1960) dans une conception équilibrée de donnant - donnant, dont le contrat tacite (Delobbe, 2009) et le soutien organisationnel (Coyle-Shapiro et Parzefall, 2009) sont issus. De plus, cette relation dialectique, confrontée au postulat de March et Simon (1958) exprime le choix de rester, aux conditions de réalisation de cette relation. En effet, l'alternance peut provoquer, en l'absence de relation dialectique, le départ des individus, en raison d'un déséquilibre causé soit par la rigidité de l'entreprise, soit par celle de l'acteur, lors de la période d'ajustement, de transition, ou post diplôme (Pennaforde, 2010). Les conditions de la relation dialectique s'opposent donc aux conditions du départ, dans un modèle ambivalent.

Cependant, la relation dialectique existe, mais l'intention de quitter augmente quelques années après l'alternance, ses effets diminuant. Or, l'alternance est un challenge, un processus difficile et ambitieux, un mécanisme d'apprentissage permanent aux objectifs d'une très grande importance tant pour l'individu que pour l'organisation (Pennaforde, 2010). La fin de l'inscription dans ce dispositif, associée à l'arrêt d'un support dédié et à une socialisation organisationnelle réussie mais partiellement, font de l'arrivée dans le cours normal des exploitations, le début d'un manque de développement. L'absence de challenge exceptionnel, de système de gestion particulier questionnent, et au-delà de l'implication organisationnelle, l'intention de quitter peut frapper les acteurs dont les activités s'inscrivent au plus loin des

enjeux ambitieux produits en alternance (Pennaforte, 2010). Les effets de l'alternance sont donc limités dans la durée, à trois années maximum, en raison de ce rapport spécifique au travail, et de la maîtrise du poste, après trois ans, nécessitant l'obtention d'un poste ambitieux et à forts enjeux. Ainsi, la relation dialectique d'alternance est un rapport équilibré entre l'individu et l'organisation, basé sur l'intelligence raisonnée de la relation d'emploi (Pennaforte, 2010).

2/ La création d'une relation d'emploi durable entre l'individu et l'organisation par l'alternance :

La formation en alternance favorise le développement de l'implication organisationnelle, en raison du support important mis en place (Ahmad et Bakar, 2003), de la motivation à apprendre (Cheng, 2001) pour l'obtention d'un poste et d'un diplôme, dans un environnement favorable en centre de formation. Elle fait se rencontrer les besoins et désirs des salariés (Bentein et al, 2000), portés par un contrat tacite qui, ajusté, promeut une relation spécifique à l'organisation. A travers ce cursus, les acteurs visent la reconnaissance symbolique associée au diplôme (Guerrero, 2003). Les besoins individuels, mis en exergue pendant la formation, sont atteignables par les acteurs, uniquement par le don d'une force de travail importante (Iellatchitch et Mayrhofer, 2000), ce qui correspond à la croyance en des attentes de l'organisation. En produisant un support important, favorisant le développement des compétences et contractualisant tacitement la relation entre l'individu et l'organisation, la formation met en œuvre les outils managériaux nécessaires au développement de l'implication (Pennaforte, 2010).

Enfin, la relation entre l'individu et l'organisation demeurant dialectique, nous pouvons considérer que les individus de type « implication affective » sont fidélisés à l'organisation, dans le sens de l'instauration d'une relation de confiance qui unit le salarié à son organisation et qui s'exprime par sa résistance à l'adoption d'un comportement opportuniste face à une offre d'emploi externe (Dutot, 2004). Ces acteurs possèdent une faible propension à rechercher un travail ailleurs, variable prédictive de l'intention de quitter, un attachement affectif à l'organisation, perceptible dans l'implication affective (Meyer et Allen, 1990), une performance dans la tâche (Campbell et al, 1990) et contribuent à l'entretien et à l'enrichissement du contexte social et psychologique de l'organisation (Organ, 1977). Ces individus, suivant cette définition de la fidélité organisationnelle reprise de Peretti et Swalhi (2007), sont fidélisés (Pennaforte, 2010).

Ici, l'individu demeure attaché à l'organisation, dont le moteur reste le supérieur, par son leadership, mais également à un collectif de travail, qui favorise la sensation de faire partie d'une équipe (Pennaforte, 2010). L'attachement, à l'inverse de la définition de Meyssonier (2006), demeure donc moins large que la fidélité organisationnelle, mais encadre cette dernière par l'environnement de travail et le rapport spécifique avec le supérieur, perçu comme un mentor. En prenant en compte la nuance de Paillé (2004), le poids du supérieur reste à relativiser dans la relation d'attachement affectif à l'organisation, une méfiance pouvant exister entre l'acteur et son supérieur (Pennaforte, 2010).

Enfin, au-delà de la fidélité développée par les acteurs impliqués affectivement à l'organisation, nous considérons, suivant Poulain-Rehm (2003), que la relation longue entre l'individu et l'organisation porte une signification intellectuelle entre l'acteur et son environnement organisationnel. Le contrat tacite d'alternance, laissant place à une implication affective, porterait l'essence d'une relation noble, basée sur la loyauté, où la dialectique de la

relation ne pourrait être autrement (Pennaforte, 2010). Ici, le rapport entre l'individu et l'organisation prendrait une signification totalement morale, ou l'estime de l'un n'aurait d'égal que l'estime de l'autre (Pennaforte, 2010).

3/ L'alternance dans la relation individu-organisation : d'un outil de formation à un outil de GRH :

A travers la formation en alternance, l'organisation attend une socialisation rapide des individus, doublée d'une performance accrue, pour une plus value concurrentielle, apports que nous avons nuancés. Elle vise également, dans une démarche de gestion des compétences, à professionnaliser les acteurs sur le long terme, afin d'obtenir un retour sur investissement et accroître du capital humain (Becker, 1964). Partiellement, les objectifs pratiques sont atteints, quand les objectifs comportementaux sont présents et rejoignent les conclusions de Tremblay et al (2000), stipulant qu'un investissement important dans le développement des compétences des salariés est significativement associé à une augmentation de l'implication organisationnelle affective, attitude favorable à l'organisation, et participant donc d'une plus value concurrentielle (Pennaforte, 2010).

L'objectif de fidélisation, en considérant l'acteur impliqué affectivement, est atteint par l'organisation, qui réussit à maintenir, au sortir de l'alternance, et sur trois années après, une relation stable avec les individus. Le lien entre l'individu et l'organisation demeure comportemental, psychologique, intellectuel, ce qui fait la force de l'alternance, mais également la contrainte de la gestion post formation (Pennaforte, 2010). La formation en alternance demeure donc un outil inscrit dans une politique de fidélisation, qui peut participer, partiellement, à la maîtrise de la création d'un lien fort entre l'individu et l'organisation (Vandenberghe, 2004), mais non d'une relation de rétention (Cadin, Pigeyre, Guérin, 2002).

La fidélisation visée par la formation en alternance, investie dans une politique de gestion des compétences, repose donc sur la création d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation, et non sur la rétention, comme nos résultats l'expriment à travers la disparition progressive du contrat tacite, de l'implication calculée et normative, au profit de l'implication affective (Pennaforte, 2010). L'équilibre de la relation demeure primordial. Les acteurs en alternance, dans ce cursus, traversent une modalité de gestion dédiée, qui peut appartenir à une politique de fidélisation efficace (Morin, Renaud, 2009). Outil de développement des compétences à l'origine, l'alternance n'est pas qu'acquisition de savoir-faire, mais est un système de développement de potentiels chez les acteurs, qui peut dépasser la simple utilisation formative et prétendre à devenir un outil de gestion des ressources humaines, en s'inscrivant dans le temps long (Pennaforte, 2010).

V - Limites :

Cette recherche comporte plusieurs limites. Tout d'abord, le questionnaire diffusé demeure dense, et possède des échelles de mesure secondaires, c'est-à-dire ajoutées à notre instrument pour obtenir des informations qui s'avèrent quelquefois inutiles car ne contrôlant pas nos données, tels le niveau de diplôme antérieur ou encore la satisfaction générale à l'égard de la formation. Dans une recherche future, il serait nécessaire d'alléger le questionnaire. De plus, pour affiner la compréhension de l'anticipation de la socialisation et la contractualisation tacite en début de formation, et découvrir, à quel moment exact se développe l'implication affective et son influence sur la variance de l'intention de quitter, deux points de mesure complémentaires seraient nécessaires. Cette multiplication des points de mesure affinerait

notre connaissance de l'objet mais comporte le risque d'une contamination de l'instrument de mesure par une connaissance accrue de l'objet par l'échantillon (Bauer et al, 1998 ; Lacaze, 2009). Nous avons choisi d'analyser nos résultats de manière très progressive, afin d'examiner le plus finement la progression des variables et leurs différences de puissance vis-à-vis de l'implication et de l'intention de quitter. Une méthode d'analyse alternative consisterait à recourir aux équations structurelles, afin de tester notre modèle et spécifier les variables latentes (Roussel et al, 2002), mais le nombre d'observations possible devra être plus important. Enfin, devant un modèle comportant de nombreuses variables, les échelles de mesure gagneraient à être épurées plus fortement pour certains items redondant. Les notions non significatives pourraient également être sorties du modèle par le recours à un prétest plus large rendu impossible par la petite taille de notre échantillon.

VI - Implications managériales :

1/ Le système tutorial d'alternance :

Ce papier propose pour les organisations développant l'alternance, la promotion d'un tutorat bicéphale, en redéfinissant le rôle du tuteur officiel. Tout d'abord, le tuteur officiel serait défini comme le tuteur-mentor, le supérieur, le leader qui valorise ou sanctionne, garant du bon positionnement de l'acteur, fixant les objectifs généraux, et n'intervenant que ponctuellement. Il s'agirait d'un leader charismatique, dont les fréquences d'interaction seraient peu nombreuses (Pennaforte, 2010). A côté, le tuteur accompagnateur correspond à un ou plusieurs salariés expérimentés et motivés, développant des capacités relationnelles, pédagogiques et de leadership, mises en œuvre dans la transmission d'un savoir d'expérience et organisationnel auprès d'un novice dans l'entreprise ou le poste (Pennaforte, 2010). Ici, les fréquences d'interaction seraient quotidiennes, dans l'apprentissage en premier temps d'alternance, puis dans l'échange sur les pratiques et la montée progressive en autonomie¹⁰.

2/ La nécessité d'une gestion dédiée de l'alternance :

La seconde implication managériale forte de ce papier se retrouve dans l'impératif de gestion dédiée des alternants. La formation en alternance, par l'exigence d'engagement demandée aux étudiants, provoque un rapport spécifique au travail, où l'apprentissage devient un automatisme, où le challenge ambitieux est partie prenante du quotidien. En fin d'alternance, le collaborateur, pour favoriser l'accroissement de son implication, doit ressentir dans son environnement de travail, mais surtout dans ses objectifs, l'ambition du challenge véhiculé pendant l'année d'alternance (Pennaforte, 2010). Nous proposons donc de développer un système de gestion de carrière dédié pour les anciens alternants, en prenant en considération cet impératif comportemental, dont le point nodal se retrouve entre deux et trois années après la fin de la formation, que cela soit pour les formations continues ou pour celles initiales (Pennaforte, 2010). Le poste cible doit être approché au plus près à cette date clé, avec un don conséquent de l'entreprise face à des attentes vives, mais proches du point de rupture.

L'appel à un système de gestion dédié des alternants sur la totalité de la trajectoire professionnelle, est à rapprocher d'une stratégie de fidélisation des ressources humaines¹¹, et de la montée en compétence de l'entreprise en général, pour gagner et conserver des marchés, dans un milieu concurrentiel basé sur la qualité des équipes (Pennaforte, 2010). En inscrivant

¹⁰ Annexe 6 : le système tutorial d'alternance

¹¹ Annexe 7 : processus de fidélisation par l'alternance

pleinement la formation en alternance au cœur de la stratégie de fidélisation et de développement des compétences de l'entreprise, la DRH se doterait d'un système moteur pour l'enrichissement des exploitations, et pour le développement d'individus performants, à la recherche du challenge. En effet, dans une période incertaine, où la maîtrise des coûts demeure primordiale, l'entreprise peut consolider sa force qualitative par l'alternance, en développant le potentiel de collaborateurs actuels et futurs.

Bibliographie :

- AHMAD, K.Z., BAKAR, R.A., The association between training and organizational commitment among white-collar workers in Malaysia, *International journal of training and development*, 2003, vol.7, n°3, pp.166-185
- AJZEN, I., *Attitudes, personality and behaviour*, Open university press, Buckingham, 1988
- d'Allen et al. (1993)
- ALLEN, D.G., SHORE, L.M., GRIFFETH, R.W., The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process, *Journal of management*, 2003, vol.29, n°1, pp. 99-118
- ALLEN, N.J., MEYER, J.P., The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of occupational and organizational psychology*, 1990, vol. 63, n°1, pp. 1-18
- ALLEN, N.J., MEYER, J.P., *Commitment in the workplace, theory, research and application*, Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1997
- ALIS, D., DUMAS, M., 35h, soutien organisationnel perçu et harmonisation vie familiale / vie professionnelle, *Actes du 14^e congrès de l'AGRH*, 2003
- AMARA, M.Z., BIETRY, F., Le développement de l'implication organisationnelle par la confiance, application au contexte tunisien, *Actes du 19^e congrès de l'AGRH*, Dakar, 2008
- ARGYRIS, C., SCHON, D., *Organizational learning, a theory of action perspective*, Reading-Mass, Addison Wesley Publishing Company, 1978
- ARTHUR, M.B., KHAPOVA, S.N., WILDEROM, C.P.M., Career success in a boundaryless career world, *Journal of organizational behaviour*, 2005, n°26, pp. 177-202
- BALLOUT, H.I., Career success, the effect of human capital, person-environment fit and organizational support, *Journal of managerial psychology*, 2007
- BAUER, T.N., MORRISON, E., CALLISTER, R., Organizational socialization, a review and directions for future research, *Research in personnel and human resource management*, 1998, vol. 16, pp. 149-214
- BECKER, H.S., Notes on the concepts of commitment, *American journal of sociology*, 1960, vol.66, pp. 32-42
- BECKER, G., *Human capital*, Chicago, University of Chicago Press, 1964
- BENTEIN, K., STINGLHAMBER, F., VANDENBERGHE, C., L'engagement des salariés dans le travail, *Revue québécoise de psychologie*, 2000, vol. 21, n°3, pp.1-25
- BENTEIN, K., VANDENBERGHE, C., DULAC, T., Engagement organisationnel de continuité et indicateurs d'efficacité au travail, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°53, pp. 69-79, 2004
- BLAU, P.M., *Exchange and Power in social life*, Wiley, New-York, Wiley, 1964
- CADIN, L., GUERIN, F., PIGEYRE, F., *Gestion des ressources humaines, pratiques et éléments de théorie*, Dunod, Paris, 2007
- CAMPBELL, C.H., FORD, P., RUMSEY, M.G., PULAKOS, E.D., BORMAN, W.C., FELKER, D.B., DE VERA, M.V., RIEGELHAUPT, B.J., Development of multiple job performance measures in a representative sample of jobs, *Personnel psychology*, 1990, vol.43, pp.277-300
- CASTAING, S., ROUSSEL, P., Recherches critiques en GRH, intérêt, connaissance, action, *Actes du 17^e congrès de l'AGRH*, 2006
- CERDIN, J.L., PERETTI, J.M., Internet versus voie postale, comparaison de deux méthodes de collecte de données en GRH, *Revue de Gestion des ressources humaines*, 42, 2001, pp. 39-56
- CERDIN, J.L., L'expatriation, un temps de carrière particulier, in GUERRERO, S., CERDIN, J.L., ROGER, A., *La gestion des carrières*, Vuibert, Paris, 2004
- CHAO, G.T., Complexities in international organizational socialization, *International journal of selection and assessment*, 1997, vol.5, pp.9-13
- CHARLES-PAUVERS, B., SCHIEB-BIENFAIT, N., Compétences individuelles et collectives au cœur de la stratégie : une étude de cas longitudinale dans une SCOP du bâtiment, in RETOUR, D., PICQ, T., DEFELIX, C., (Dir.), *Gestion des compétences, nouvelles relations, nouvelles dimensions*, Paris, Vuibert, 2009, 220p.
- 2009
- CHATMAN, J.A., Matching people and organization, selection and socialization in public accounting firms, *Administrative science quarterly*, 1991, vol.36, pp.459-484

CHENG, E.W.L., The influence of job and career attitudes on learning motivation and transfer, *Career development international*, 6, 2001

CHIH, C., LIU, L., LEE, C., Relationship between trainee attitudes and dimensions of training satisfaction, an empirical study with training institute employee, *International journal of management*, 25, 3, 2008

CHURCHILL, G.A., A paradigm for developing better measures of marketing constructs, *Journal of marketing*, 1979, vol.16, pp.64-73

CLUGSTON, M., The mediating effects of multidimensional commitment on job satisfaction and intent to leave, *Journal of organizational behavior*, 2000, vol.21, n°4, pp.477-486

CODRE, M., FORGET, L., Comment reconnoître par la formation, par la carrière et le statut, in PERETTI, J.M., *Tous reconnus*, paris, Ed. D'Organisation, 2005

COMMEIRAS, N., L'implication, facteur d'implication organisationnelle, *Thèse de doctorat en sciences de gestion*, Université de Montpellier 2, IAE de Montpellier, 1994

CONJARD, P., DEVIN, B., ORLY, P., Acquérir et transmettre les compétences dans les organisations, *Actes du 16^e congrès de l'AGRH*, 2006

COYLE-SHAPIRO, J.A.M., KESSLER, I., Consequences of the psychological contract for the employment relationship, *Journal of management studies*, 2000, vol.37, pp.903-930

COYLE-SHAPIRO, J.A.M., PARZEFALL, M.R., Explorer la théorie du contrat psychologique: questions clés pour comprendre et investiguer la relation d'emploi, in DELOBBE, N., HERRBACH, O., LACAZE, D., MIGNONAC, K., (dir.), *Comportement organisationnel, vol.1*, De Boeck, Bruxelles, 2005 ; 2009

DELOBBE N., Le contrat psychologique, in DELOBBE, N., HERRBACH, O., LACAZE, D., MIGNONAC, K., (dir.), *Comportement organisationnel, vol.1*, De Boeck, Bruxelles, 2005 ; 2009

DUNBERRY, A., PECHARD, C., L'évaluation de la formation dans l'entreprise, état de la question et perspectives, *Rapport de projet : analyse des pratiques d'évaluation de formation*, UQAM, 2007

DUTOT, C., Contribution aux représentations de la fidélité des personnes à l'entreprise, éléments de convergence et de divergence entre ouvriers et employeurs, le cas des ouvriers, *Thèse, de gestion*, Poitiers, 2004

EGAN, T., YANG, B., BARTLETT, K., The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention, *Human resource development quarterly*, vol. 15, n°3, 2004

EISENBERGER, R., HUNTINGTON, R., HUTCHISON, S., SOWA, D., Perceived organizational support, *Journal of applied psychology*, 1986, vol.71, pp.500-507

EISENBERGER, R., ARMELI, S., REXWINKEL, B., LYNCH, P., RHOADES, L., Reciprocation of perceived organizational support, *Journal of applied psychology*, 2001, n°86, pp. 42-51

ELOUAER, I, *Engagement et distanciation*, Actes du 19^e congrès de l'AGRH, 2008

ESSAFI, P., HAINES, V., JALETTE, P., Formation continue et roulement volontaire, exploration théorique d'un dilemme organisationnel, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007

FELDMAN, D.C., A contingency theory of socialization, *Administrative science quarterly*, 1976, vol.21, pp.433-437

FERNAGU-OUDET, S., L'alternance, pour des apprentissages situés, *Education permanente*, n°172-173, 2007 ; 2008

FREDY-PLANCHOT, A., Reconnaître le tutorat en entreprise, *Revue française de gestion*, 2007, n°175

GALOIS, I., Soutien, confiance, satisfaction et engagement organisationnel affectif, mesure et relations entre les variables, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007

GIANGRECO, A., SEBASTIANO, A., PECCEI, R., Trainees reactions to training, an analysis of the factors affecting overall satisfaction with training, *International journal of human resource management*, vol. 20, 2009, pp.96-111

GIARD, V., *Statistique appliqué à la gestion*, Economica, Paris, 2007 (8e Ed.), 560p.

GOUDARZI, K., La socialisation organisationnelle du client dans les entreprises de service, *Thèse de doctorat en sciences de gestion*, Université d'Aix-Marseille, 2005

GOULDNER, A.W., The norm of reciprocity: a preliminary statement, *American sociological review*, 1960, vol.25, n°2, pp.161-178

GREENHAUS, J., SKLAREW, N., Some sources and consequences of career exploration, *Journal of vocational behaviour*, vol.18, 1981, pp.1-12

GUERRERO, S., La mesure du contrat psychologique Dans un contexte de travail francophone, *Relations industrielles*, 2005, n°60, pp.112-144

GUERRERO, S., HERRBACH, O., MIGNONAC, K., *Recherches en comportements organisationnels, contrat psychologique, émotions, socialisation organisationnelle*, vol. 1, De Boeck, Paris, 2005

HARRIS, L.C., OGBONNA, E., Approaches to careers success, an exploration of surreptitious career success strategies, *Human resource management*, vol. 45, n°1, 2006

HAUETER; J.A., MACAN, T.H., WINTER, J., Measurement of newcomer socialization: construct validation of a multidimensional scale, *Journal of vocational behaviour*, 2003, vol.63, n°1, pp.20-39

HENRY, G.T., *Practical sampling*, Newbury Park, Sage publication, 1990, 189p.

HESLIN, P., Conceptualizing and evaluating career success, *Journal of organizational behaviour*, 2005, vol.26, n°2, pp.113-136

HICKS, W.D., KLIMOSKI, R.J., Entry into training programs and its effects on training outcomes: a field

HOMANS, G.C., Social behaviour as exchange, *American journal of sociology*, vol. 63, n°6, 1958

HOLTON, E., Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations, *Advances in developing human resources*, 2005, vol.7, n°1, pp.37-54

IELLATCHITCH, A., MAYRHOFFER, W., Signification de la formation continue et nouvelles formes de carrières, *Actes du 10^e congrès de l'AGRH*, 2000

IGALENS, J., ROUSSEL, P., *Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines*, Economica, Paris, 1998 ; 2002

JARNIAS, S., Gestion des compétences et implication organisationnelle, comment gérer et dépasser les contradictions caches, *Actes du 14^e congrès de l'AGRH*, 2003

JUDGE, T.A., KAMMEYER-MUELLER, J., BRETZ, R., A longitudinal model of sponsorship and career success, a study of industrial organizational psychologists, *Personnel psychology*, vol. 57, n°2, 2004

KLARSFELD, A., Peut-on rémunérer explicitement les compétences?, *Comportamento organizacional e gestao*, vol. 7, n°2, 2001, pp.319-334

KOPEL, S., L'analyse des départs volontaires du personnel d'encadrement des collectivités locales, une étude de cas, *Actes du 14^e congrès de l'AGRH*, 2003

LACAZE, D., Comparaison des pratiques de socialisation dans deux sociétés de service, *Humanisme et entreprise*, 2001, vol. 246, pp. 45-71

LACAZE, D., La socialisation des nouveaux salariés dans l'entreprise, un apprentissage interactif, in GUERRERO, S., CERDIN, J.L., ROGER, A., (Dir.), *La gestion des carrières, enjeux et perspectives*, Vuibert, Paris, 2004, pp.65-84

LACAZE, D., Vers une meilleure compréhension des processus d'intégration, *Revue de gestion des ressources humaines*, n°56, 2005, pp. 19-35

LACAZE D., FABRE, C., La socialisation organisationnelle, in DELOBBE, N., HERRBACH, O., LACAZE, D., MIGNONAC, K., (dir.), *Comportement organisationnel, vol.1*, De Boeck, Bruxelles, 2005 ; 2009

LANKAU, M.J., et SCANDURA, An investigation of personal learning in mentoring relationships, content, antecedents and consequence *Academy of management journal*, vol. 45, 1999, pp. 779-796

LEVINSON, H., PRICE, C.R., MUNDEN, K.J., MANDL, H.J, SOLLEY, C.M., *Men, Management and mental health*, Boston, MA, Harvard University press, 1962

LOEWENSTEIN, M., SPLETZER, J., Dividing the costs and returns to general training, *Journal of economics*, vol. 16, n°1, 1998

LOUIS, M., Career transitions, varieties and commonalities, *Academy of management review*, 1980, vol. 5, n°3, pp.329-340

MANVILLE, C., Flexibilité du travail et implication organisationnelle, les enjeux de pratiques GRH justes, *Actes du 17^e congrès de l'AGRH*, 2006

MARCH, J.G., SIMON, H.A., *Organizations*, New-York:Wiley, 1958

MATHIEU, J.E., ZAJAC, D.M., A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment, *Psychological bulletin*, 1990, vol.108, n°2, pp.171-194

MENARD, S., Sage university paper series on quantitative applications in the social science, *Longitudinal research*, 1991, pp.7-76, Newbury park, CA, Sage

MEYER, J.P., STANLEY, D., HERSCOVITCH, L., TOPOLNYTSKY, L., Affective, continuance and normative commitment to the organization, a meta analysis of antecedents, correlates and consequence, *Journal of vocational behaviour*, vol. 61, 2002, pp. 20-52

MEYSSONNIER, R., Les sources d'attachement à l'entreprise, du point de vue du salarié, l'exemple des ingénieurs, *Revue de gestion des ressources humaines*, n°60, 2006

MICHAUDON, H., *Investir dans la formation continue*, INSEE Première, n°697, 2000

MORIN, L., RENAUD, S., La retention des employés et les pratiques de formation et de remuneration: état des lieux de la littérature nord américaine en GRH, psychologie et économie du travail, *Actes du 20^e congrès de l'AGRH*, Toulouse, 2009

MORRISON; E.W., ROBINSON, S.L., The employment relationship from two side, incongruence in employees' and employers' perceptions of obligations, in COYLE-SHAPIRO, J.A.M., SHORE, L.M, TAYLOR, M.S., TETRICK, L.E., (Eds.), *The employment relationship: examining psychological and contextual perspectives*, Oxford, UK: Oxford University press, 2004, pp.161-180

MORROW, P.C., *The theory and measurement of work commitment*, Greenwich, CT, JAI Press, 1993

NG, T.W.H., BUTTS, M.M., VANDENBERG, R.J., DEJOY, D.M., WILSON, M.G., Effects of management communication, opportunity for learning and work flexibility on organizational commitment, *Journal of vocational behaviour*, vol. 68, 2006, pp. 474-489

ORGAN, D.W., A reappraisal and reinterpretation of the satisfaction causes performance hypothesis, *Academy of management review*, 1977, vol.2, pp.46-53

PAILLE, P., Engagement organisationnel, intention de retrait et comportements citoyens, l'influence de la satisfaction au travail, *Revue de GRH*, 2004, vol. 52, pp. 31-46

PAILLE, P., YANAT, Z., L'implication normative : facteur de contrôle de l'implication des salariés, *Actes du 9^e congrès de l'AGRH*, Lyon, 1999

PENNAFORTE, A., La relation dialectique d'alternance, l'impact de la formation en alternance sur l'implication organisationnelle et le turnover dans le monde des services, *Thèse de gestion*, Cnam Paris, 2010

PERETTI, J.M., SWALHI, A., Mesure de la fidélité organisationnelle, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007

PETERSON, S.L., Toward a theoretical model of employee turnover, a human resource development perspective, *Human resource development review*, 2004, vol.3, N°3, pp.209-226

PORTER, L.W., STEERS, R.M., MOWDAY, R.T., *Employee-organization linkages, the psychology of commitment, absenteeism and turnover*, Academic press, New York, 1982

POULAIN-REHM, T., Les stock-options et la gestion des ressources humaines, in ALLOUCHE, J. (Dir.), *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert, 2003, pp.1401-1408

PRAHALAD, C.K., HAMEL, G., *La conquête du futur*, Canada, ERPI, 1995

PRICE, J.L., MUELLER, C.W., *Professional turnover*, Bridgeport, 1981

RACINE, Y., Vers une alternance intégrée dans les politiques d'emploi des entreprises, *Développements*, 2000, n°21, pp.2-14

RHOADES, L., EISENBERGER, R., ARMELI, S., Affective commitment to the organization, the contribution of perceived organizational support, *Journal of applied psychology*, 2001, vol. 86, pp. 825-836

RHOADES, L., EISENBERGER, R., Perceived organisational support, a review of the literature, *Journal of applied psychology*, 2002, vol. 87, n°4, pp. 698-714

ROBERTSON, I.T., ILES, P.A., GRATTON, L., SHARPLEY, D., The impact of personnel selection and assessments methods on candidates, *Human relations*, 1991, vol.44, pp.963-982

ROLLAG, K., The impact of relative tenure on newcomer socialization dynamics, *Journal of organizational behaviour*, 2004, vol. 25, pp. 853-872

ROUSSEAU, D.M., Psychological and implied contracts in organizations, *Employee responsibilities and right journal*, 1989, vol. 2, n°2, pp.121-139

ROUSSEAU, D.M., Schema, promise and mutuality : the building blocks of the psychological contract, *Journal of occupational and organizational psychology*, 2001, vol.74, pp.511-541

ROUSSEL, P., DURRIEU, F., CAMPOY, E., EL AKREMI., A., *Méthode d'équations structurelles : recherche et applications en gestion*, Paris, Economica, 2002

SCHEIN, E.H., *Organization psychology*, Englewoods Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1965

SCHEIN, E., Organizational socialization and the profession of management, *Industrial management review*, 1968, Winter, vol.9, pp.1-16

SCHULTZ, T.W., Investment in human capital, *The American economic review*, 1961, vol.51, n°1, pp.1-17

SEIBERT, S., KRAIMER M., CRANT, J., What do proactive people do ? A longitudinal model linking personality and career success, *Personnel psychology*, vol. 54, n°4, 2001

STINGLHAMBER, F., VANDENBERGHE, C., Organizations and supervisors as sources of support and targets of commitment, a longitudinal study, *Journal of organizational behaviour*, 2003, n°24, n°3, pp.251-270

STINGLHAMBER, F., BENTEIN, K., VANDENBERGHE, C., Extension of the three component model of commitment to five foci, development of measures and substantive test, *European journal of psychological assessment*, 2002, vol. 18, pp.123-138

TEECE, D.J., PISANO, G., SHUEN, A., Dynamic, capabilities and strategic management, *Strategic management journal*, 1997, vol.18, n°7, pp.509-533

TETT, R.P., MEYER, J.P., Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention and turnover, path analyses based on a meta analytical findings, *Personnel psychology*, 1993, vol. 46, n°2, pp.259-293

THEVENET, M., Tous responsables au sein de l'entreprise: des personnes auto-déterminées, in IGALENS, J., (Dir.), *Tous responsables*, Paris, Ed. D'Organisations, 2004

TILMAN, F., DELVAUX, E., *Manuel de la formation en alternance*, Chronique sociale, 2000

TREMBLAY, M., CLOUTIER, G., SIMARD, G., CHENEVERT, D., Les pratiques RH et la performance prescrite et hors rôle: vérification du rôle médiateur de la justice, du support, de la confiance et de l'engagement organisationnel, *Actes du 16^e congrès de l'AGRH, Paris Dauphine*, 2005

TREMBLAY, M., DAHAN, J., GIANECCHINI, M., Le succès de carrière et la satisfaction, étude de l'influence des critères de promotion et des ancrs de carrière auprès d'une population d'ingénieurs, *Actes du 20^e congrès de l'AGRH*, Toulouse, 2009

TREVOR, C., Interactive effects among actual ease of movement determinants and job satisfaction in the prediction of voluntary turnover, *Academy of management journal*, 2001, vol. 44, n°4, pp.521-638

VANDENBERGHE, C., Conserver ses employés productifs, nature du problème et stratégies d'intervention, *Gestion*, 2004, vol. 29, n°3, pp.64-72

VANDENBERGHE, C., LANDRY, G., PANACCIO, A.J., L'engagement organisationnel, in ROJOT, J., ROUSSEL, P., VANDENBERGHE, C. (dir.), *Comportements organisationnels, vol.3*, De Boeck, Bruxelles, 2009, 393p.

police department, *Administrative science quarterly*, 1975, vol.20, pp.207-228

VAN MAANEN, J., People processing: strategies of organizational socialization, *Organizational dynamics*, 1978, summer, pp.19-36

VAN MAANEN, J., SCHEIN, E., Toward a theory of organizational socialization, *Research in organizational behaviour*, 1979, vol.1, pp.209-264

WEIBLE, R., WALLACE, J., Cyber research, the impact of the internet on data collection, *Market research*, 1998

Annexes :

Annexe 1: caractéristiques générales de la population alternante et témoin (Pennaforte, 2010)

	Long 1	Long 2	Transversal	Moyenne	Témoin
Hommes	84%	86%	86,7%	86%	77%
Femmes	16%	14%	13,3%	14%	23%
FI	92%	95%	64,4%	84%	
FPC	8%	2%	35,6%	15%	
Conducteurs	45%	48%	78%	57%	65%
Managers P	45%	41%	18%	35%	24%
Responsables	10%	11%	6,3%	9%	11%
Age moyen G	26 ans	25 ans	31,1 ans	27,3 ans	40 ans
Age moyen FI	25 ans	25 ans	27 ans	25,67 ans	
Age moyen FPC	33 ans	31 ans	38,5 ans	34,17 ans	
Ancienneté FPC	11 ans	7 ans	10,3 ans	9,43 ans	10 ans
IDF	55%	56%	37,8%	50%	57%
Interurbain	24%	22%	35,6%	27%	30%
Urbain	21%	22%	26,7%	23%	13%
Infra bac	42%	42%	40%	41%	60%
Bac	55%	53%	68,9%	59%	27%
Bac+2	57%	49%	51,1%	52%	27%
Bac+3	22%	22%	15,6%	20%	10%
Bac +4	12%	13%	11,1%	12%	8%
Bac+5	10%	11%	8,9%	10%	6%

Annexe 2 : fiabilité des échelles de mesure (Pennaforte, 2010)

Echelles	Sous dimensions	Long 1	Long 2	Transv	Témoin
SO		0,71	0,76		0,77
	SOIT	0,76	0,77		0,85
	SOCR	0,80	0,78		0,81
	SOMT	0,69	0,68		0,68
SOPE pendant formation		0,89	0,94	0,93	
SOPC pendant formation		0,88	0,92	0,95	
SSP pendant formation		0,75	0,79	0,79	
SOPE 2010				0,94	0,95
SSP 2010				0,88	0,93
Satisfaction de carrière		0,74	0,84	0,82	0,78
CP			0,92		0,95
CP Attentes - respect		0,88	0,92	0,94	0,94
CP Attentes		0,87	0,92	0,94	0,93
CP Respect Entreprise		0,92	0,93	0,92	0,94
CP Promesse - Respect		0,94	0,92	0,91	0,92
CP Prêt à donner		0,86	0,90	0,87	0,91
CP Respect engagements		0,95	0,93	0,92	0,94
IQ		0,85	0,91	0,83	0,86
Implication		0,77	0,72	0,73	0,77
	Affective	0,69	0,69	0,80	0,72
	Calculée	0,73	0,76	0,87	0,69
	Calculée SAC	0,75	0,85	0,91	0,70
	Calculée ALT	0,82	0,63	0,90	0,72
	Normative	0,68	0,66	0,64	0,78

Annexe 3 : Synthèse d'évolution des moyennes entre le début de l'alternance et les années ultérieures (Pennaforte, 2010)

	Long 1	Long 2	Transversal
SO	3,2592	+0,17*	
SOIS	3,8367	<i>NS</i>	
SOCR	3,0544	+0,15*	
SOMT	2,9796	+0,29*	
CP	3,7455	-0,20*	-2,53*
CPAR	3,6073	-0,18*	-2,37*
CPPR	3,8837	-0,22*	-2,69*
SOPE	3,5000	-0,24*	-0,29*
SOPC	3,3612	-0,07*	
SSP	3,5561	-0,15*	-0,12*
SC	3,4184	<i>NS</i>	<i>NS</i>
IOA	3,3401	<i>NS</i>	+0,14*
IOC	2,9286	-0,25*	-0,33*
IOSAC	3,6259	-0,44*	-0,60*
IOALT	2,2313	-0,06*	-0,07*
ION	3,6020	-0,18*	-0,86*
IQ	4,0204	-0,59*	-0,74*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral) ; *NS* = non significatif

Légende :

Augmentation*

Diminution*

Ajustement*

Annexe 4 : scores d'alternance inférieurs, supérieurs ou égaux au groupe témoin (Pennaforte, 2010)

	Long 1	Long 2	Transversal
SO	<T*	<T*	
SOIS	<T*	<T*	
SOCR	<T*	<T*	
SOMT	<T*	<T*	
CP	>T*	>T*	<T*
CPAR	>T*	>T*	>T*
CPPR	<T*	<T*	<T*
SOPE	>T*	>T*	>T*
SSP	>T*	NS	NS
SC	>T*	>T*	>T*
IOA	NS	NS	>T*
IOC	>T*	>T*	>T*
IOSAC	>T*	>T*	>T*
IOALT	>T*	>T*	>T*
ION	>T*	>T*	NS
IQ	>T*	>T*	>T*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Légende :

<T* : Moyennes inférieures au groupe témoin

>T* : Moyennes supérieures au groupe témoin

NS : Non significatif / groupe témoin

Annexe 5 : corrélations alternance – implication en fin de formation (Pennaforte, 2010)

Implication	Relation + Ma recherche	Relation + littérature
IOA	SOIS (.41**)	Bauer et al (2007)
	SOMT (.32*)	
	CP (.36*)	Coyle-Shapiro et Kessler (2000)
	SOPE (.33*)	Meyer et al (2002) ; Rhoades et Eisenberger, (2002)
	SSP (NS)	Stinglhamber et Vandenberghe (2003)
	IQ(NS)	Meyer et al. (2002) (-.56) ; Lacity et al. (2008)
IOSAC	SOCR (.39**)	Meyer et al, 2002
	SOPE (.36*)	Meyer et al, 2002
	SSP (.37*)	Wiener, 1982
	SC (.50**)	Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000
	IQ(-.29*)	Cohen et Freund (2005) ; Meyer et al (2002) (-.10) (sans distinction)
ION	SOCR (.45**)	(Meyer et al, 2002)
	CP (.33*)	(Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000)
	SOPE (.56**)	(Meyer et al, 2002) (0,47)
	SSP (.34*)	Wiener (1982)
	SC (.52**)	(Bentein, Stinglhamber et Vandenberghe (2000)
	IQ (-.46**)	Cohen et Freund (2005) ; Cooper-Hakim et Viswerswaran (2005) (-.16)

** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Annexe 6 : le système tuteur d'alternance (Pennaforte, 2010)

	Définition	Objectifs	Rôles	Fréquences d'interaction
Tuteur mentor	<ul style="list-style-type: none"> •Leader charismatique •Supérieur hiérarchique •Valorise ou sanctionne 	<ul style="list-style-type: none"> •Accueille et introduit l'alternant dans l'entreprise •Positionne l'alternant sur un poste cible clairement défini •Garantit le respect de la cohérence du parcours de développement de l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> •Aide à l'intégration sociale •Repère charismatique pour l'alternant •Référence organisationnelle •Mentor 	<ul style="list-style-type: none"> •Trimestrielles : accueil, 1^{ère} visite en entreprise, 2^e visite en entreprise, fin d'année
Tuteur accompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> •Expert pédagogue •Pair ou expert dans le poste cible visé •Idéalement ancien alternant 	<ul style="list-style-type: none"> •Développer les compétences de l'alternant •Le rendre autonome sur le poste cible <ul style="list-style-type: none"> •Faciliter sa compréhension de l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> •Accompagne l'intégration sociale •Explicite le rôle dévolu au poste cible •Développe les compétences •Réfèrent métier 	<ul style="list-style-type: none"> •Quotidiennes en début de parcours •Hebdomadaires au second semestre •Mensuelles en fin d'année académique

Annexe 7 : le processus de fidélisation par l'alternance (Pennaforte, 2010)

