



HAL
open science

Pour un éthos d'enseignant-chercheur à impacts en sciences de gestion et du management

Antoine Pennaforte

► To cite this version:

Antoine Pennaforte. Pour un éthos d'enseignant-chercheur à impacts en sciences de gestion et du management. Sciences de l'Homme et Société. Université de tours, 2024. tel-04534503

HAL Id: tel-04534503

<https://hal.science/tel-04534503>

Submitted on 5 Apr 2024

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.



HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES

Sciences de gestion et du management

Année universitaire : 2023 / 2024

Présentée et soutenue publiquement le 21 mars 2024 par

Antoine PENNAFORTE

Maître de conférences au Cnam Paris – Lirsa EA4603

Pour un éthos d'enseignant-chercheur à impacts en sciences de
gestion et du management

JURY

Mme Sarah ALVES

Enseignant-chercheur HDR, EM Normandie

M. Thierry COLIN

Professeur des universités, IAE de l'Université de Lorraine (rapporteur)

Mme Bérangère CONDOMINES

Maître de conférences HDR, Cnam Paris

Mme Annabelle HULIN

Professeure des universités, IAE de l'Université de Tours (référente)

Mme Delphine LACAZE

Professeure des universités, IAE de l'Université de Marseille (rapporteur)

M. Jérôme CHABANNE-RIVE

Professeur des universités, IAE de l'Université de Lyon 3 (rapporteur)

Mme Séverine VENTOLINI

Professeure des universités, IAE de l'Université de Tours

L'université n'entend donner aucune approbation aux opinions émises dans ce travail. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

REMERCIEMENTS

La réalisation de mon Habilitation à Diriger des Recherches n'aurait pu se faire sans l'accord et le concours précieux, perspicace, exigeant, pointilleux, franc, bienveillant et soutenant du Professeure Annabelle Hulin, ma référente d'HDR, à qui j'adresse mes plus profonds et respectueux remerciements. Je remercie également l'Université de Tours d'avoir accepté ma candidature pour présenter mon HDR.

Je remercie ensuite avec force les membres du jury qui ont accepté de siéger pour mon HDR, le Professeur Thierry Colin, la Professeure Delphine Lacaze, et le Professeur Jérôme Chabanne-Rive, rapporteurs, et l'enseignant-chercheur HDR Professeure en Ecole de Commerce Sarah Alves, la Maître de conférences HDR Béragère Condomines et la Professeure Séverine Ventolini, suffragants. Je les remercie tous d'avoir accepté de consacrer du temps pour mon HDR.

J'adresse également mes remerciements aux différents acteurs professionnels qui, chacun à leur manière, participèrent à ma décision de m'inscrire en HDR : le Professeur Maurice Thévenet, le Professeur Christian Defélix, la Direction de mon laboratoire au Cnam, le LIRSA, et tous les confrères et toutes les consœurs avec lesquels j'ai pu échanger sur le sujet de l'HDR.

Enfin, je remercie Angéline, Olympe, Gustave et Colombe qui découvrent le parcours de l'HDR et qui me soutiennent sans faille.

SOMMAIRE

TABLE DES TABLEAUX.....	6
TABLE DES FIGURES.....	7
INTRODUCTION.....	9
PARTIE 1.....	19
AUX ORIGINES D’UN ÉTHOS D’ENSEIGNANT-CHERCHEUR À IMPACTS : 2008-2023	19
Chapitre 1 : Être enseignant-chercheur à nos débuts : les racines.....	23
1.1. Naissance d’un intérêt pour les sciences de gestion et du management et sur l’objet de recherche « alternance ».....	23
1.2. Notre approche du métier d’enseignant-chercheur	26
1.3. Notre agenda professionnel au début de notre parcours.....	32
Chapitre 2 : Travailler sur l’alternance : la compréhension d’un cadre spécifique.....	39
2.1. L’alternance : une formation-emploi	39
2.2. Le Maître d’apprentissage / tuteur	42
2.3. L’alternance en France	44
Chapitre 3 : Nos apports pour la recherche sur l’alternance en sciences de gestion et du management	49
3.1. Définition et compréhension d’un objet de recherche original en sciences de gestion et du management	49
3.2. Compréhension des enjeux comportementaux et attitudeux de l’alternance et impacts organisationnels projetés.....	54
3.3. Nos apports pour la recherche sur l’alternance au niveau international	66
Chapitre 4 : Nos impacts pour la communauté des praticiens RH et organisationnels.....	71
4.1. Amélioration des pratiques d’alternance au sein des organisations : l’impact organisationnel de nos recherches	71
4.2. Vulgariser la GRH : l’impact sur la communauté des RH et sur tous les travailleurs	73
DÉVELOPPER UN ÉTHOS D’ENSEIGNANT-CHERCHEUR HDR À IMPACTS : 2024 ET APRÈS	79
Chapitre 1 : Être enseignant-chercheur HDR à impacts.....	83
1.1. Approche à impacts du métier	83
1.2. Notre approche de l’encadrement individuel et collectif	87
1.3. Nos apports futurs pour la communauté de praticiens RH.....	90
1.4. Approche internationale de l’alternance et posture de chercheur à impacts.....	92
Chapitre 2 : Posture épistémologique et recommandations méthodologiques.....	97
2.1. Notre posture épistémologique de chercheur à impacts	97
2.2. Recommandations méthodologiques pour conduire des recherches sur l’alternance	100
Chapitre 3 : Définition d’un agenda de recherche	109
3.1. Recherches futures à mener sur l’alternance, l’inclusion et les neuro-atypiques	109

3.2. Un agenda de recherche pour l'avenir	114
3.3. Conditions de mise en œuvre de l'agenda de recherche.....	117
Chapitre 4 : Être critique sur l'alternance et le métier d'enseignant-chercheur	123
4.1. Critiques sur l'alternance.....	123
4.2. Critiques sur le métier d'enseignant-chercheur.....	127
CONCLUSION	133
BIBLIOGRAPHIE.....	139
ANNEXES.....	153
CURRICULUM VITAE DÉTAILLÉ	171
TABLE DES MATIERES	185

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : évolution du nombre d'apprentis en France (nombre de contrats au 31 décembre) (Darès, 2023).

Tableau 2 : répartition des apprentis par niveau de diplôme (Darès, 2023).

Tableau 3 : répartition des contrats d'apprentissage par taille d'entreprise entre 2012 et 2022 (Darès, 2023).

Tableau 4 : principaux résultats de la relation entre alternance et socialisation organisationnelle dans nos travaux (2010-2022).

Tableau 5 : principaux résultats de la relation entre alternance et contrat psychologique.

Tableau 6 : les soutiens aux alternants et leurs composantes.

Tableau 7 : principaux résultats de la relation entre alternance et soutiens organisationnels.

Tableau 8 : types d'implication et comportements des alternants.

Tableau 9 : principaux résultats de la relation entre alternance et implication.

Tableau 10 : principaux résultats de la relation entre alternance et performance.

Tableau 11 : évolution des thèmes de recherche sur l'alternance au sein de l'IJWIL (2000-2023).

Tableau 12 : plan d'actions pour gérer l'alternance pour une alternance de qualité.

Tableau 13 : sélection de travaux de vulgarisation (2012-2022).

Tableau 14 : projets à venir de vulgarisation en GRH.

Tableau 15 : questions méthodologiques pour étudier l'alternance.

Tableau 17 : axes de recherche sur l'alternance.

Tableau 18 : recherche exploratoire sur l'inclusion des neuro-atypiques en alternance.

Tableau 19 : contrats de recherches publics et privés (2014-2028).

Tableau 20 : autres thèmes de recherche (2012-2023).

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : comportements des organisations vis-à-vis de l'alternance.

INTRODUCTION

«21. (...) L'homme doit lire, jusqu'à plus soif, les romans d'apprentissage surtout, de l'Iliade aux Thibault, qui ne sont que des mises en situation romanesques de la recherche, souvent dramatique, d'une libre place. L'homme doit se confronter aux expériences narrées afin de se distancier de son quotidien proximal et identifier la possibilité d'agir pour sa propre révolution. La mise en abîme de soi, l'ouverture sur d'autres manières de penser, ancrées, travaillées, permet de solidifier son esprit et d'initier une posture de doute.

22. Vivre en doute permanent signifie atteindre une phase supérieure sur l'échelle de la sagesse. L'homme en doute permanent est suffisamment fort pour accepter de vivre dans une remise perpétuelle de lui-même, dans un bannissement radical des certitudes intellectuelles. Il n'y a plus de vérité. Tout est vrai, tout est faux. Rien n'est établi, rien ne s'impose. Chaque pensée, chaque idée doit être appréhendée à l'envers et à l'endroit, doit être passée au crible de la thèse et de l'antithèse. Chaque réflexion doit être étayée et argumentée d'un côté l'autre. Tout doit être critiqué, pour forcer le recul sur les choses, pour éviter les passions » (Pennaforde, 2022).

Se départager de ses passions et adopter une posture de doute permanent, en voici un programme qu'Abel, le héros du roman précité, rédige du haut de sa montagne, loin des femmes et des hommes. Les montagnes, extraordinaires environnements pour prendre de la hauteur, les déplacer (!) ou encore contempler une nature toujours changeante, belle et dangereuse, vivante. Cette vie, si intensément ressentie proche des sommets, constitue la matière première de l'enseignant-chercheur en Gestion des Ressources Humaines (GRH), qui s'intéresse, encore aujourd'hui, aux femmes et aux hommes dans les cadres organisationnels. Demain peut-être, ne s'intéressera-t-il plus qu'aux systèmes de gestion et au rôle de la machine pour développer de la performance comme le prédisait Bernanos en 1947 dans *La France contre les robots*.

Mais aujourd'hui, la GRH demeure encore « la fonction qui a pour but de mettre en œuvre l'adéquation, forcément différente, entre les intérêts de l'individu et ceux de l'organisation, à des fins de performance » (Pennaforde et al, 2022, p.14). Elle s'intéresse au vivant, aux interactions entre les femmes et les hommes et la machine, les organisations, le monde, le politique, la société, toutes les parties prenantes organisationnelles, en tentant, nous l'espérons, d'avoir un impact sur ces femmes et ces hommes, par la création de conditions de travail favorables aux êtres humains.

Afin de participer à ce dessein, nous, enseignant-chercheur, impactons la mise en œuvre de la GRH par nos activités d'enseignement, de communication et de vulgarisation des savoirs d'une part, et grâce au développement de recherches à impacts d'autre part. Au sein de ce mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) qui questionnera notre éthos d'enseignant-chercheur et nos impacts, nous nous inscrirons dans cette posture de doute, de prise de recul quant à notre métier. Nous proposerons une

lecture originale de nos travaux de recherche et de nos activités d'enseignant-chercheur depuis notre thèse, initiée en 2008, jusqu'à nos engagements les plus récents dans des projets de recherche nationaux et internationaux et nos perspectives d'avenir. Nous manifesterons une forte motivation pour développer des travaux collectifs à travers la volonté d'encadrer des doctorants et des projets de recherche.

Notre problématique visera donc à **comprendre comment développer un éthos d'enseignant-chercheur à impacts en sciences de gestion et du management ?**

À travers ce mémoire, nous discuterons ainsi de la posture d'enseignant-chercheur en sciences de gestion et du management, en prise avec de multiples contingences légales¹ (Gatignol, 2014 ; Becquet & Musselin, 2004) qui entraînent des conséquences sur l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs (Dahan & Mangematin, 2010), selon un prisme original autour de la question d'impact.

Nous inscrivons notre mémoire d'HDR dans la veine des grands questionnements sur le métier d'enseignant-chercheur en sciences de gestion et du management (Verstraete, 2007 ; Courpasson & Guedri, 2007 ; Pérez, 2007), c'est-à-dire pointant la spécificité du positionnement des enseignants-chercheurs en sciences de gestion et du management qui sera différent de celui d'un enseignant-chercheur en histoire médiévale ou en littérature ancienne par exemple, en raison du caractère vivant, animé et humain des objets d'étude, dans un registre d'action.

À travers notre posture d'enseignant-chercheur à impacts en sciences de gestion et du management, nous questionnerons les finalités de notre métier, l'utilité de nos travaux, le lien avec les terrains de recherche, avec la Cité, la société ou encore la question de la liberté du chercheur à orienter ses choix de recherche (Kuhn, 1983). Nous questionnerons également notre rôle en tant qu'enseignant-chercheur à impacts en sciences de gestion et du management au regard de la production de nouvelles connaissances, de la transmission de connaissances existantes, de l'enseignement auprès des élèves² futurs managers ou encore de l'amélioration des pratiques de gestion et de management des organisations.

¹ Loi 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités ; Décret 2009-460 du 23 avril 2009 réformant le statut d'enseignant-chercheur issu du décret du 84-431 du 6 juin 1984 ; Loi 2006-450 du 18 avril 2006 sur l'évaluation de la recherche ; Loi du 8 mars 2018 sur l'orientation et la réussite des étudiants ; Loi 2020-1674 du 24 décembre 2020 de programmation de la recherche 2021-2030.

² Le terme élève est propre au Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam) qui ne délivre pas le statut d'étudiants. Nous utiliserons donc le terme élève à la place du terme étudiant qui ferait sens dans le contexte des universités par exemple.

Dans le cadre de ces grandes questions, qui renvoient au rapport entre le métier d'enseignant-chercheur en sciences de gestion et de management et l'action des organisations, nous positionnons notre éthos, c'est-à-dire notre manière d'être et d'agir dans notre métier, comme un **éthos d'enseignant-chercheur à impacts**. En effet, dans notre exercice professionnel, nos actions comptent. Elles ont des conséquences, conscientes et inconscientes, proximales et éloignées, durables ou limitées dans le temps, sur toutes les parties prenantes avec lesquelles nous interagissons. Nos attitudes, nos comportements, nos actions ont une portée, qu'il nous apparait essentiel de questionner au regard de notre posture d'enseignant-chercheur, que nous définirons d'enseignant-chercheur à impacts. Si notre posture renvoie aux rôles multiples que nous tenons face aux différentes parties prenantes internes et externes avec lesquelles nous interagissons dans le cadre professionnel, nous considérons qu'elle véhicule dans sa nature même un impact sur autrui, qu'il nous appartient de connaître, afin de définir finement qui nous sommes, dans l'exercice de notre fonction.

Se définir comme enseignant-chercheur à impacts nécessite de préciser cet ajout au métier. Quand le verbe impacter, anglicisme, renvoie au fait d'avoir une incidence, des répercussions sur quelqu'un ou quelque chose, l'impact signifie au sens propre, un heurt, une collision, les traces laissées par un choc, et au sens figuré l'effet produit, l'action exercée de B sur C. Se positionner comme enseignant-chercheur à impacts renverrait donc aux conséquences de nos paroles, de nos actions, de nos actes sur les objets que nous travaillons, et sur les autres. Dès lors, si nous impactons en tant qu'enseignant-chercheur, nous possédons un **pouvoir** et une **responsabilité** sur des objets et sur autrui (Bergadaà, 2004 ; Royer, 2011 ; Hennequin & Condomines, 2022), pouvoir qu'il nous importe de connaître pour en mesurer les effets, afin de circonscrire l'impact de nos actions dans un cadre où les fondements éthiques seraient les limites de nos impacts possibles.

Quand notre éthique pourrait être attachée à notre personne, notre profession s'appuie sur plusieurs cadres déontologiques dans lesquels elle s'exerce (Code de la recherche, Code de l'éducation, Fonction Publique d'Etat, Conseil National des Universités [CNU], Association francophone de gestion des ressources humaines [AGRH], laboratoire, institution d'appartenance...) qui aident à délimiter les frontières de nos impacts, et ainsi à les mesurer. Par exemple, nous pouvons facilement mesurer plusieurs impacts associés à nos activités d'enseignement (taux de présentéisme, de réussite aux examens, de satisfaction, de conformité au syllabus...). Il s'avérera cependant plus difficile de mesurer notre impact réel sur l'orientation des élèves, leur succès en emploi, leurs choix d'options ou leurs décisions de partir à l'étranger.

Les questions du pouvoir et de la mesure de nos impacts sont deux caractéristiques de notre approche de l'impact. Une troisième caractéristique renvoie à la **durabilité** des impacts, leurs durées sur les

courts, moyens et longs termes, qu'il s'agisse de l'impact de l'obtention d'un diplôme par un élève sur son évolution professionnelle ou encore de l'impact de nos préconisations après une enquête terrain sur les pratiques RH et managériales d'une organisation. Ainsi, comment qualifier nos impacts, au regard de leur durabilité pour autrui ou pour des objets, mais également comment continuer nous-mêmes, sur la durée, à impacter ? Quelle place accordons-nous au suivi des élèves ou encore au suivi de nos projets de recherches les rapports rendus ?

Ces questions renvoient à une quatrième caractéristique de l'impact, son **acception plurielle**. Car les domaines et les niveaux d'impacts associés à notre métier sont très nombreux. Avec nos activités d'enseignement, nous impactons nos élèves, mais également leurs organisations d'accueil ou leurs futures organisations et les parties prenantes avec lesquels ils travailleront quand ils mettront en œuvre leurs compétences. Nous impactons également la pédagogie, notre pratique, notre institution ou encore les familles des élèves. Avec nos activités de recherche, nous impactons nos enseignements, nos terrains de recherche en fonction de nos positionnements méthodologiques, nos pairs, les praticiens ou encore les curieux. Et nous sommes impactés par nos pairs, dans les collectifs de recherche, avec les publications et communications à comités de lecture ou encore avec les systèmes de mesure de citations (Indice-H, 2005 ; Vatin, 2020).

Ce pluriel, nous l'avons dit, demeure limité par le cadrage éthique des trois premières caractéristiques de l'impact (pouvoir, mesure et temporalité), car loin de nous une conception universaliste de notre métier, où toutes les réalités seraient interdépendantes les unes des autres et dans lesquelles l'enseignant-chercheur aurait un impact sur tout. Non, l'enseignant-chercheur à impacts produit des effets multiples sur certains domaines, certains secteurs, certaines personnes, et le cas échéant, dans le cadre ouvert mais précis des sciences de gestion et du management.

Les **sciences de gestion et du management**, discipline académique qui s'intéresse aux organisations humaines et aux fonctionnements, aux finalités des unités étudiées, aux savoirs d'action (Pérez, 2007 ; David *et al*, 2008), demeure le cadre disciplinaire de notre positionnement d'enseignant-chercheur à impacts. Être enseignant-chercheur à impacts en sciences de gestion et du management signifie donc que nos actions ont des conséquences sur un champ disciplinaire à travers nos activités de recherche, mais également sur des pratiques de gestion, qui se retrouvent dans des millions d'organisations, à tous les niveaux de la société et qui impactent des milliards de personnes, confrontées chaque jour à des pratiques de gestion. Notre discipline se retrouve partout, et à ce titre, demeure critiquée, entraînant de fait une obligation de regard critique (Ventolini & Gatignon-Turnau, 2022), de prise de conscience quotidienne de ses impacts sur les organisations, les personnes, la société en général. Pour notre spécialité, la gestion des ressources humaines (GRH), la question des impacts renvoie aux

interrogations mentionnées ci-avant, mais également très fortement aux enjeux des personnes, titulaires de la fonction ou en lien avec le domaine des ressources humaines (RH), c'est-à-dire toute personne évoluant dans une organisation.

Ainsi, l'**impact** renvoie aux questions du **pouvoir**, de la **mesure**, de la **durabilité**, de sa **pluralité** mais également de sa **délimitation disciplinaire et pratique**. Un dernier questionnement est cependant à adresser : pourquoi utiliser le terme d'impact pour qualifier notre positionnement ? Depuis plusieurs années, le terme est utilisé de manière croissante en sciences de gestion et du management pour essayer de comprendre et de mesurer les conséquences de pratiques ou d'actions sur des variables à expliquer. Dans cette veine, les études d'impacts se sont développées, pour tenter aux niveaux macro et micro de comprendre les impacts de pratiques de gestion sur des questions sociétales, dans le courant des travaux associés à la responsabilité sociétale des entreprises (RSE) et au développement durable où les questions de mesure des impacts de telle ou telle pratique sur de grandes dimensions RSE demeurent centrales (Igalens, 2020 ; Rive, 2016). Le terme nous semblait donc naturel au champ disciplinaire et en adéquation avec notre regard réflexif quant à notre métier d'enseignant-chercheur.

Nous nous définissons donc aujourd'hui avec un éthos d'enseignant-chercheur à impacts. Notre mémoire d'HDR tentera ainsi de comprendre comment nous avons évolué dans le métier et comment nous sommes devenus un enseignant-chercheur à impacts, c'est-à-dire qui mène conjointement **cinq grandes missions à impacts** : l'enseignement, la recherche, la valorisation institutionnelle, la vulgarisation scientifique et le lien avec les organisations.

Au sein de notre mémoire, tout au long de notre réflexion sur la posture d'enseignant-chercheur à impacts, nous centrerons fortement notre définition de l'impact autour de notre thématique de recherche principale depuis 2008, les formation-emploi, et spécifiquement les formations en alternance. En effet, le courant central de nos travaux s'appuie sur la volonté de comprendre le fonctionnement et les implications de l'alternance, définie à la fois comme un principe, un système et un outil de formation-emploi diplômant, qui « *vise la professionnalisation de nouveaux-entrants comme de salariés de longue date, en mettant en lien l'expérience professionnelle développée sur le lieu de production et les enseignements dispensés en centre de formation dans l'objectif de développer des compétences complexes* » (Pennaforte & Pougnet, 2012, p.8).

En France, le dispositif de formation en alternance est embrassé maintenant chaque année par près d'un million d'individus (Darès, 2023). A l'international, ces formation-emploi se développent et touchent plusieurs millions de parties prenantes (maîtres d'apprentissage, centre de formation, organisations, DRH, collègues...) qui travaillent à son déploiement et à sa réussite. En GRH, l'alternance est un objet de recherche impondérable tant de nombreuses organisations, privées et publiques

l'utilisent, selon des degrés qualitatifs différents. Devant cette multitude, qui impacte des femmes et des hommes, souvent jeunes et différents, au sein des organisations, un fort besoin de compréhension des enjeux, des impacts et des implications associés à l'objet de recherche « alternance » du point de vue organisationnel, individuel et gestionnaire est nécessaire.

Dans notre objectif de compréhension de notre éthos d'enseignant-chercheur à impacts, nous discuterons dans une **première partie** des origines de l'éthos d'enseignant-chercheur à impacts, entre 2008 et 2023, en explicitant notre approche du métier (**chapitre 1**), en définissant notre objet de recherche principal, l'alternance (**chapitre 2**), en présentant nos apports pour la recherche (**chapitre 3**) et nos apports pour la communauté des praticiens RH et organisationnels (**chapitre 4**).

Dans une **seconde partie**, nous discuterons du développement de notre éthos d'enseignant-chercheur HDR à impacts pour les années à venir, en explicitant ce que signifierait être HDR (**chapitre 1**), en discutant de postures épistémologiques et de recommandations méthodologiques (**chapitre 2**), en définissant notre agenda de recherche (**chapitre 3**) et enfin en critiquant notre objet de recherche principal et le métier d'enseignant-chercheur (**chapitre 4**).

PARTIE 1

AUX ORIGINES D'UN ÉTHOS D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR À IMPACTS : 2008-2023

La première partie de notre mémoire d'habilitation à diriger des recherches vise à proposer une relecture de nos activités associées au métier d'enseignant-chercheur, entre 2008 et 2023. Nous souhaitons en effet revenir sur notre conception du métier, sur nos apports scientifiques au regard de l'objet de recherche « alternance », et sur nos apports pour la communauté des praticiens RH et organisationnels. Cette première partie permettra de discuter de quinze riches années de découvertes, de travail, d'interrogations, de succès et de doutes, obligeant à un renouvellement permanent.

Notre histoire, en tant que maître de conférences titulaire commence fin 2011, au Cnam, au sein de la chaire de GRH. Cette titularisation est le fruit d'une entrée dans le champ des sciences de gestion et du management initiée en 2007. Cette entrée en sciences de gestion et du management demeurant originale au regard de notre parcours académique antérieur (lettres et histoire), il nous semble fondamental de revenir sur ce que signifiait pour nous être enseignant-chercheur à l'aube de notre métier. Quelle posture souhaitions-nous définir au regard des activités d'enseignement et de recherche ? Quels rapports aux praticiens souhaitions-nous développer ? Le **chapitre 1** se focalisera sur cette question.

Quelques années plus tard, en 2013, la *Revue Française de Gestion* publie un numéro spécial sur l'innovation managériale, dont l'introduction inscrit l'innovation, en sciences de gestion et du management, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne de développement d'une économie des savoirs en Europe (Le Roy, Robert, & Giuliani, 2013). Si le dossier du numéro spécial parle *stricto-sensu* d'innovations en sciences de gestion et du management, un autre article du numéro, hors dossier, s'intéresse à la question de l'alternance et ouvre ce numéro spécial (Alves, Gosse, & Sprimont, 2013). Ce positionnement dans ce numéro spécial demeure loin d'être anodin, tant le sujet de l'alternance, à l'époque, reste un objet rarement travaillé en sciences de gestion et du management. Cette rareté des travaux sur un objet d'étude fortement promu par le politique, en fait une nouveauté pour les sciences de gestion et du management, et nécessite par conséquent un fort besoin de compréhension de son utilisation au sein des organisations.

En effet, qu'est-ce que l'alternance pour les sciences de gestion et du management ? Une nouveauté ? Une innovation ? Un dispositif de formation-emploi ? Un outil politique de lutte contre le faible taux d'emploi des jeunes ? Un dispositif permettant aux organisations de bénéficier d'une main d'œuvre pas chère et subventionnée ? Un outil différenciant ? Un outil de GRH ? Un outil de développement des compétences ? Un outil inclusif ? Le **chapitre 2** donnera quelques éléments de réponse.

Sur ces bases, nos travaux ont apporté de nombreux apports en GRH sur l'objet alternance, comme sa conceptualisation gestionnaire, la compréhension de ses enjeux comportementaux et attitudeux ou

encore son explicitation selon une approche internationale. Le **chapitre 3** se focalisera sur nos apports pour la recherche sur l'alternance en GRH.

Enfin, nous concevons le métier d'enseignant-chercheur comme possédant une obligation envers la société de partager ses connaissances, pour le plus grand nombre. Nous avons ainsi développé une forte activité de vulgarisation scientifique pour la communauté des praticiens RH et organisationnels, ce que nous discuterons dans le **chapitre 4**.

Au sein de cette partie, nous proposons donc de revenir à la fin des années 2000, à nos débuts d'enseignant-chercheur, afin de comprendre l'origine de l'éthos d'enseignant-chercheur à impacts, pourquoi et comment l'alternance est devenue l'objet central de nos travaux de recherche, et comment constitua-t-elle une place importante dans notre approche du métier d'enseignant-chercheur. Cette première partie, qui couvre les années 2008 à 2023 suivra donc le plan suivant :

- **Chapitre 1** : être enseignant-chercheur à nos débuts : les racines.
- **Chapitre 2** : travailler sur l'alternance : la compréhension d'un cadre spécifique.
- **Chapitre 3** : nos apports pour la recherche sur l'alternance en sciences de gestion et du management.
- **Chapitre 4** : nos apports pour la communauté des praticiens RH et organisationnels.

Chapitre 1 : Être enseignant-chercheur à nos débuts : les racines

Nos débuts se déroulèrent en 2007, quand, après avoir validé un master d'histoire contemporaine, nous nous sommes inscrits à un master de GRH et de sociologie afin de répondre à un besoin de curiosité et de compréhension au regard de questions liées au travail. Pourquoi les femmes et les hommes travaillent-ils dans des organisations ? Comment ce travail s'organise-t-il ? À quelles conditions les femmes et les hommes s'impliquent-ils dans les organisations ? Quels sont leurs rapports au travail ? aux organisations ?

En 2008, à l'issue de la soutenance de notre mémoire de master, qui portait sur la compréhension des impacts d'une transformation sur l'implication organisationnelle de trois niveaux d'acteurs dans le monde des services, notre directeur de mémoire nous encouragea à poursuivre en thèse. Soucieux de nous confronter au monde du travail, nous avons cherché un emploi en GRH pendant quelques mois, sans trouver un poste qui aurait pu nous plaire. Nous rapprochant de notre directeur de mémoire, fort de ce désir de comprendre les organisations en tant que partie prenante interne, nous nous sommes alors lancés dans une thèse sous Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE).

Par ces prémices, nous nous sommes rapprochés de ce qui deviendra notre métier, enseignant-chercheur en sciences de gestion et du management. Dans ce chapitre, nous expliquerons la naissance de notre intérêt pour les sciences de gestion et du management (1.1), puis nous définirons notre approche du métier d'enseignant-chercheur à nos débuts (1.2) pour enfin expliciter notre agenda de recherche au commencement de notre parcours professionnel (1.3).

1.1. Naissance d'un intérêt pour les sciences de gestion et du management et sur l'objet de recherche « alternance »

Notre arrivée dans la discipline des sciences de gestion et du management fut tardive, au regard de notre parcours universitaire initial réalisé en histoire. Pendant ces premières années d'études, un intérêt pour le métier d'enseignant-chercheur et pour les organisations émergea (1.1.1) qui se concrétisa par la réalisation d'une thèse CIFRE sur l'objet de recherche « alternance » (1.1.2).

1.1.1. L'émergence d'un intérêt pour le métier d'enseignant-chercheur et les organisations

L'idée de devenir enseignant-chercheur nous est venue pendant nos études d'histoire, où nous voyions nos intervenants décrire leur métier comme un peu d'enseignement et beaucoup de recherche. Pendant ces premières années d'études, nous considérions le métier d'enseignant-chercheur comme difficilement atteignable, en raison, en histoire, du très faible nombre de poste ouvert chaque année au concours. Ne souhaitant pas enseigner sur des niveaux *infra-bac*, et manifestant une grande curiosité à l'égard du fonctionnement du monde actuel, nous nous sommes progressivement intéressés au monde organisationnel.

Après plusieurs entretiens avec des DRH, notre intérêt s'est renforcé pour comprendre à quelles conditions les femmes et les hommes développaient-ils des liens envers les organisations, ou envers des cibles organisationnelles. En effet, pendant notre master d'histoire, notre mémoire questionnait l'engagement des artistes peintres contre la montée des totalitarismes entre 1929 et 1939. Cette notion d'engagement demeura alors le point d'ancrage de nombreux questionnements, autour du lien entre une idéologie et une réaction dans le cadre de l'histoire, autour du lien entre les individus et les organisations dans le cadre des sciences de gestion et du management.

Ce questionnement originel, confronté aux grilles de lecture de la sociologie du travail et des organisations d'une part, des comportements organisationnels et des pratiques de gestion d'autre part, fit grandir notre besoin de compréhension du monde organisationnel. Nous souhaitions comprendre comment les femmes et les hommes demeuraient capables de travailler au sein des organisations, dans des objectifs de performance. Car pour nous, en 2008, travailler consistait à se développer intellectuellement par la lecture et la critique. Nous comprenions difficilement le travail comme inscrit dans un cadre organisationnel. Ce besoin de comprendre est devenu si fort que notre master de GRH et sociologie s'est poursuivi par une thèse sous convention CIFRE réalisée entre 2008 et 2010 au sein de Veolia Environnement.

1.1.2. Thèse CIFRE et naissance d'un intérêt pour l'alternance

La convention CIFRE s'est imposée car nous souhaitions absolument comprendre de l'intérieur le monde des organisations, et vivre en actions ce que vivaient les travailleurs dans un cadre organisationnel, avec des règles spécifiques, des organigrammes, des pratiques de gestion, des objectifs de performance ou encore des équipes. Nous souhaitions également questionner ce monde et focaliser notre intérêt sur le développement des relations entre l'individu et l'organisation. Nous

souhaitions vivre notre propre alternance entre théorie (le laboratoire et la recherche) et pratique (l'entreprise). Nous n'avons pas modifié les pratiques organisationnelles pendant notre thèse en lien avec nos recherches, mais nous les observions. L'action opérationnelle était une chose ; la recherche en était une autre. Notre thèse examina ainsi l'impact de la formation en alternance sur l'implication organisationnelle et le turnover des opérateurs, agents de maîtrise et cadres.

Mais pourquoi travailler sur l'alternance ? Nous souhaitions comprendre les mécanismes constitutifs des liens individu-organisation mais nous n'avions pas d'intérêt spécifique sur les formation-emploi et l'alternance. En effet, lors de notre rendez-vous avec le DRH adjoint de Veolia Environnement pour discuter des conditions de réalisation d'une thèse CIFRE au sein de cette entreprise, nous lui parlions de notre intérêt pour la gestion des connaissances dans un contexte de Papy-Boom. Nous considérions que l'étude des savoirs, des connaissances et des compétences dans les organisations, leur gestion et leur difficulté de captation demeuraient des enjeux cruciaux pour les entreprises. Le DRH adjoint nous précisa alors que l'enjeu actuel pour la direction des ressources humaines du groupe Veolia Environnement était l'alternance et qu'il serait intéressant que nous nous intéressions au sujet.

L'alternance nous parlait, dans son acception historique du tour, des apprentis, des compagnons et des artisans, où la relation maître élève et la pratique plurielle dans des territoires variés permettaient le développement de compétences, mais non comme objet de gestion. Nos objectifs professionnels à court terme commencèrent dès lors à se clarifier :

- Vivre la vie d'un salarié.
- Comprendre un objet, l'alternance, très peu travaillé en sciences de gestion et du management.
- Se socialiser dans notre laboratoire de recherche.
- Tester notre capacité à enseigner.

Forts de ces objectifs, au fur et à mesure de notre expérience en tant que salarié, notre volonté de devenir un jour enseignant-chercheur se précisait, tout comme la conception que nous souhaitions donner à ce métier.

1.2. Notre approche du métier d'enseignant-chercheur

Notre approche du métier d'enseignant-chercheur trouve ses racines dans la double socialisation organisationnelle (envers l'organisation d'accueil et envers le laboratoire de recherche) nécessaire pour réussir sa thèse sous convention CIFRE (1.2.1). Cette expérience renforça notre conception entrepreneuriale du métier d'enseignant-chercheur (1.2.2), définit notre approche originelle de l'enseignement (1.2.3), de la recherche (1.2.4) et notre volonté de tisser des liens forts avec les organisations (1.2.5.).

1.2.1. Thèse CIFRE et double socialisation organisationnelle

Nos travaux de recherche, nous le verrons, ont fortement mobilisé la notion de socialisation organisationnelle, définie comme le processus par lequel un nouvel entrant apprend les règles organisationnelles et comment se comporter pour tenir un rôle actif de membre d'une organisation (Van Maanen & Schein, 1979 ; Feldman, 1981 ; Lacaze, 2007 ; Dufour & Lacaze, 2010 ; Bauer *et al*, 2007 ; Kammeyer-Mueller *et al*, 2013). Notion centrale pour comprendre une des dimensions de l'alternance, la socialisation organisationnelle nous fut très utile dans notre propre pratique de socialisation au sein de la DRH de Veolia Environnement, pour comprendre l'écart entre la théorie et la réalité opérationnelle.

En effet, notre posture de doctorant CIFRE, questionnant la réalité vécue par d'autres salariés, également collègues, demeurerait complexe pour réussir pleinement notre intégration sociale, une des composantes de la socialisation organisationnelle (Chao *et al*, 1994). À titre d'exemple, lors de notre entrée organisationnelle, nous n'avons eu de cesse de tenter de comprendre nos frontières de rôle, d'ajuster notre poste à notre compréhension des attendus organisationnels et de rechercher du feedback auprès de notre responsable, c'est-à-dire de développer des comportements proactifs de socialisation (Ashford & Black, 1996). Ce travail d'ajustement fut utile pour trouver l'équipe en adéquation avec notre posture de doctorant CIFRE. Au sein de cet environnement ouvert à la recherche, notre travail de thèse put avancer vite, mais les vicissitudes de la vie salariale mirent une limite à notre objectif de vivre durablement la vie d'un salarié.

Notre autre socialisation s'est déroulée au sein de notre laboratoire de recherche, le Laboratoire Interdisciplinaire de Sociologie Economique (LISE) où ici, à l'inverse, il nous était nécessaire de démontrer que nous conduisions bien une thèse selon des critères scientifiques rigoureux auprès de nos collègues doctorants mais également auprès des chercheurs confirmés du laboratoire. Pour

faciliter notre socialisation, nous nous sommes appuyés sur d'anciens doctorants CIFRE afin de comprendre les codes du laboratoire et les signaux à envoyer pour tenter d'en devenir membre à part entière.

Enfin, cette méthode fonctionnant bien, nous avons également constitué une communauté des doctorants CIFRE de l'entreprise Veolia Environnement pour échanger sur le double processus de socialisation organisationnelle nécessaire en thèse CIFRE.

1.2.2. *La liberté d'entreprendre de l'enseignant-chercheur*

Notre thèse soutenue, entre le contrat à durée indéterminée (CDI) que nous proposait l'entreprise et l'incertitude de réussir à devenir enseignant-chercheur (Point *et al*, 2017), nous avons choisi sans sourciller de nous orienter vers le monde universitaire. Dès nos débuts, nous avons appréhendé le métier d'enseignant-chercheur avec plusieurs dimensions associées : l'enseignement, la recherche, et la nécessité de garder un lien fort avec les organisations. Ces dimensions, présentées ci-après, s'inscrivaient dans un rapport à la liberté et à l'autonomie d'exercer notre métier fortement développé, où l'organisation demeurait là pour donner de grandes orientations et un cadre, mais où la liberté d'entreprendre devait être centrale (Baruch & Hall, 2004).

L'entrepreneuriat est une dimension attractive du métier d'enseignant-chercheur, tant il nous est possible de lancer des projets, de construire de nouveaux enseignements, de piloter de multiples travaux en parallèle. L'enseignant-chercheur, de la recherche de financements par la réponse à des appels d'offre aux restitutions des travaux de recherche par exemple pourrait être considéré comme un entrepreneur au service de la connaissance (Agulhon, 2006). En effet, l'enseignant-chercheur crée et produit. Si nous retenons comme définition de l'entrepreneur un individu qui « *réussit à identifier dans son environnement une opportunité et qui arrive à réunir les ressources nécessaires pour l'exploiter en vue de créer de la valeur* » (Janssen *et al*, 2016, p.40), l'enseignant-chercheur est un entrepreneur, dans le sens où il crée de la valeur en termes de connaissances scientifiques, mais également en termes d'impacts opérationnels quand les travaux de recherche ont des conséquences sur les objets examinés. Pour l'enseignant-chercheur, la création de valeur pourrait renvoyer à la connaissance pour lui (croissance de notre expertise sur un sujet), pour les autres (amélioration d'un objet, connaissances nouvelles sur un objet) et pour la société en général (progrès social voire économique).

Cette valeur, l'enseignant-chercheur la crée sur la base du volontariat inhérent à son autonomie. L'enseignant-chercheur est donc libre d'entreprendre, comme il est libre de mener les différentes

tâches associées à sa fonction, dans le respect du cadre institutionnel. Ce rapport à la liberté, c'est-à-dire la possibilité d'exercer notre métier avec une très large autonomie, dans le respect du cadre institutionnel et de ses missions afférentes, permet de lancer des projets sur les plages horaires non dédiées aux obligations d'enseignement et aux responsabilités administratives et pédagogiques institutionnelles.

Ainsi, nous considérons la grande autonomie associée au métier d'enseignant-chercheur comme en lien avec notre conception de notre activité professionnelle : travailler en liberté dans un cadre institutionnel aux règles connues et intégrées. Ce rapport à la liberté se retrouva dans nos activités d'enseignement (1.2.3), de recherche (1.2.4) et en lien avec les organisations (1.2.5).

1.2.3. Notre approche originelle de l'enseignement

Pendant notre thèse CIFRE, nous avons commencé à enseigner au Cnam, en cours du jour, auprès de stagiaires en formation continue. Ces premiers pas dans l'enseignement furent riches en apprentissages, car le public s'intéressait de fait à l'échange, dans un souci de compréhension et de critique dans une volonté d'obtenir une certification ou un diplôme. La rencontre entre l'image métier de l'enseignement et la réalité en proche adéquation avec cette image nous permit de vivre pleinement la rencontre entre les constructions issues de notre phase de pré-socialisation et la réalité organisationnelle de l'enseignement au Cnam (Galois-Faurie *et al*, 2022) Et pour nous, enseigner consistait à présenter et à expliquer des notions, des pratiques, des cadres, que les élèves discutaient et critiquaient par la suite. Cette conception de l'enseignement, nous souhaitions absolument la vivre et la pratiquer, ce qui nous poussa sans cesse à imaginer des scénarii pédagogiques qui permettraient de susciter l'intérêt des élèves.

Il nous était en effet central de ne pas avoir une classe unie derrière les réseaux sociaux, mais bien en harmonie avec nous, car nous souhaitions, transmettre mais surtout nous faire comprendre et nous enrichir du retour d'élèves dont l'expérience professionnelle était souvent grande, et très supérieure à la nôtre. Notre expérience pratique nous aidait à asseoir notre crédibilité, tout comme nos efforts de réflexivité pour observer ce qui fonctionnait ou non dans ces premiers tests sur notre capacité à enseigner. Car notre crédibilité passait par nos connaissances théoriques mais également par nos connaissances des terrains opérationnels, la vie organisationnelle que nous avons expérimentée en thèse CIFRE.

Par suite, le goût de l'enseignement s'est emparé de nous et nous avons multiplié les expériences au sein de publics les plus variés possibles (apprentis, formations continues, cours du soir, écoles

privées...), pour progresser et réussir à développer des conditions d'enseignement les plus agréables et exigeantes possibles pour les élèves. Nos objectifs pédagogiques étaient simples :

- Les élèves ne devaient pas s'ennuyer.
- Les élèves devaient apprendre, comprendre, et faire.
- Les élèves devaient passer « un bon moment » en formation.
- Les enseignements devaient toujours associer théorie et pratique.
- Les élèves devaient critiquer les pratiques et les théories.
- Les élèves devaient ressortir avec des choses à mettre en place dans leurs organisations.

Ces objectifs, nous avons essayé de les réussir, en nous inspirant d'enseignants charismatiques, en utilisant l'humour, l'humour à froid, et un maximum d'ancrage pratique. Il nous était en effet fondamental, en nous appuyant sur la spécificité des élèves en alternance, qui, majoritairement, rejettent le système scolaire et d'enseignement traditionnel, de trouver comment les intéresser, qu'ils soient apprentis en première année de licence, en programme grande école au sein d'écoles de commerce, en master au Cnam, ou encore à distance.

Cette conception de l'enseignement nous permet de donner de très nombreuses heures d'enseignement par an (environ 500 heures par an depuis 2010) et d'intervenir dans des programmes de formation variés, pour futurs spécialistes RH ou pour non spécialistes.

1.2.4. Notre approche originelle de la recherche

Notre approche originelle de la recherche trouve ses racines dans les apports de nos mémoires de master d'histoire (1.2.4.1), de master de gestion et de sociologie (1.2.4.2.) et de notre thèse sous convention CIFRE (1.2.4.3).

1.2.4.1. Les apports de notre mémoire d'histoire

Avant notre thèse, nous avons réalisé deux mémoires de master, pendant lesquels il nous importait de multiplier les méthodes de collecte de données afin de croiser les sources et de nous approcher au plus près du réel. Ces exercices propédeutiques nous ont permis de définir notre première approche de la recherche. De notre mémoire d'histoire³, nous avons retenu, entre autres, l'importance de croiser

³ Pennaforte, A, La réaction des artistes plasticiens en France face à la montée des totalitarismes, 1929-1939, *mémoire de master d'histoire*, 2006.

les sources et de les critiquer, pour s'assurer de leur fiabilité, ainsi que l'importance d'un cadrage théorique et contextuel solide pour replacer les données dans leurs contextes d'origine. Nous avons également pu, pendant ce mémoire, comprendre l'intérêt premier de critiquer les sources ou encore de choisir avec rigueur un cadre théorique précis mais non restreint pour tenter de ne pas omettre des travaux éclairant notre sujet. Il nous importait particulièrement de proposer des conclusions en lien avec notre sujet et de tirer des perspectives permettant d'enrichir le corpus de littérature existant sur la question, c'est-à-dire de produire une discussion aux dimensions de notre mémoire et de l'histoire, pour expliquer l'impact politique d'une communauté sur le politique.

1.2.4.2. Les apports de notre mémoire en sciences de gestion et du management

De notre mémoire en sciences de gestion et du management⁴, nous avons retenu l'importance des méthodes mixtes, associant collectes qualitatives et quantitatives, ainsi que l'importance de la phase exploratoire pour cadrer le contexte et les théories à mobiliser pour comprendre l'objet. Nous avons également pu, pendant ce mémoire, comprendre l'importance d'être ancré sur un terrain pour tenter de capter des données observables par notre présence longue sur notre périmètre d'étude en tant que stagiaire. En effet, notre mémoire fut réalisé dans le cadre d'une étude d'impacts à la suite d'une transformation organisationnelle. Ici, nous fûmes stagiaires pendant six mois, immergés au sein d'une organisation avec la possibilité d'observer l'informel et de vivre, en partie, le quotidien de travail des populations enquêtées, avec leurs contraintes. Ce positionnement nous fut d'une grande importance pour notre définition de notre rapport à la recherche et de ses impacts opérationnels. Car à l'occasion de cette étude, nous avons restitué nos travaux devant la direction de l'organisation et devant la totalité des salariés impactés par la transformation.

Enfin, ces deux mémoires nous ont permis de comprendre l'importance d'une direction de mémoire précise avec une juste distance. Nous réalisons nos travaux avec quelques échanges, à notre demande, quand nous avons un doute ou un besoin d'être assurés de la pertinence de tel ou tel choix dans nos travaux d'apprenti chercheur. La grande liberté et l'autonomie laissées par nos deux directeurs de mémoires successifs nous permirent d'apprécier ce rapport au travail et à la confiance.

⁴ Pennaforte, A, Etude d'une transformation organisationnelle sur trois niveaux d'acteurs et impacts sur l'implication organisationnelle, *mémoire de master GRH et sociologie*, 2007.

1.2.4.3. Les apports de notre thèse en sciences de gestion et du management

De notre thèse en sciences de gestion et du management, dans laquelle nous avons tenté d'appliquer nos apprentissages antérieurs, nous avons retenu l'importance de la posture du chercheur-salarié au sein des organisations, finalement en alternance entre théorie et pratique à travers la CIFRE, qui doit sans cesse montrer qu'il travaille pour l'entreprise, mais également qu'il est suffisamment distant pour conserver un regard affuté sur son objet. Cette posture fut délicate à trouver, tant certains salariés acceptaient difficilement ce questionnement permanent sur les pratiques organisationnelles, qu'ils avaient accepté selon une certaine routine. Nous nous sommes donc adaptés en permanence pour ne pas envoyer un message d'individu pédant qui analyse de manière abstraite quand les opérationnels agissent concrètement. À côté, au sein de notre laboratoire, nous avons également dû adapter notre posture, en envoyant le message que nous analysions avec la juste distance, suffisamment loin des actions opérationnelles, selon un cadrage épistémologique précis.

Au-delà de l'apprentissage de notre posture, notre thèse nous permit également de nous confronter solidement à de multiples méthodes quantitatives et qualitatives, de comprendre l'étendu des possibles de la recherche en sciences de gestion et du management, qui, en structuration permanente, cherche souvent à se définir par elle-même comme science de l'action (David *et al*, 2008).

Rechercher signifiait donc impacter, c'est-à-dire produire de la connaissance pour la communauté scientifique et au service des organisations, afin que ces dernières améliorent leurs pratiques de gestion. Nous veillions toujours à réaliser des restitutions de nos travaux sur nos terrains d'enquête, au-delà des canaux de publications universitaires, afin de faire le lien entre les connaissances et les terrains associés. Nous souhaitions créer la possibilité d'un impact de nos travaux sur les pratiques organisationnelles.

1.2.5. Notre volonté de garder un lien fort avec les organisations

Être enseignant-chercheur en sciences de gestion et du management, au-delà des activités d'enseignement et de recherche, consistait également à rester au plus près des terrains, pour asseoir notre crédibilité d'enseignant d'une matière - la GRH - qui se vit dans l'action (Brabet, 1993). Nous avons ainsi eu de cesse de conserver des activités de conseil au sein des organisations pour vivre, avec un léger décalage, leurs réalités, et nous nourrir d'exemples et de situations-problèmes de GRH et de management utiles pour enrichir nos enseignements.

Ce lien fort, tissé avec de nombreuses organisations, permettait également un accès facilité à des terrains de recherche, quand nous souhaitions collecter des données. Ici, intervenir dans des cursus en alternance et être responsable de mémoires d'alternants permettait, lors des visites d'entreprise, de tisser des liens avec les organisations et d'accéder à des terrains de recherche. Nous souhaitions que le chercheur participe à l'amélioration des processus de gestion, dans une optique de valorisation des recherches, partie intégrante de notre responsabilité vis-à-vis de la société (article L211-2 du Code de la recherche ; Vestraete, 2007 ; Courpasson & Guedri, 2007).

Ainsi, notre approche du métier d'enseignant-chercheur en sciences de gestion et du management s'appuyait sur un fort ancrage pragmatique où la multiplication des expériences permettait notre professionnalisation, et où le lien avec les organisations devait être extrêmement ténu pour accéder à des terrains de recherche et faire évoluer les pratiques desdites organisations, pour impacter. Cette approche à impacts se manifesta progressivement au fur et à mesure de la réalisation de notre agenda professionnel en début de parcours académique.

1.3. Notre agenda professionnel au début de notre parcours

En 2010 et 2011, pendant notre année d'Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), puis au cours de nos premières années en tant que maître de conférences, nos souhaits de découvrir le maximum des activités que recouvre le métier d'enseignant-chercheur nous animait. Nous avons pris des responsabilités pédagogiques et nous sommes investis dans notre institution (1.3.1). Nous nous sommes engagés clairement sur une thématique de recherche en tant que chercheur associé à des groupes de recherche et également en tant qu'expert d'un domaine (1.3.2). Et nous nous sommes mobilisés pour encadrer des travaux de mémoires (1.3.3).

1.3.1. *L'engagement dans des responsabilités pédagogiques et au sein de notre institution*

Notre arrivée au sein du Cnam fut l'occasion d'être positionné comme responsable national de la licence GRH (1.3.1.1) et, en raison de notre connaissance des formations en alternance, de participer à la création d'une nouvelle école au Cnam, l'école Vaucanson (1.3.1.2).

1.3.1.1. Responsabilité nationale de la licence GRH et mise en place de la dématérialisation des diplômes

Pendant notre thèse CIFRE, au sein de l'entreprise, nous étions responsable de trois programmes de formation en alternance en lien avec des universités, sur deux niveaux de licence et un niveau de master. Arrivés au Cnam, nous avons pris la responsabilité de la licence GRH, dans une période de forte croissance des effectifs nationaux des élèves de cette licence. À la différence de notre travail au sein de l'entreprise, qui consistait à organiser les programmes, les suivre et les évaluer, ici, il s'agissait de piloter une licence répartie sur tout le territoire national, et d'accompagner la mise en place d'un outil de gestion des diplômes à distance. Programme pilote au sein du Cnam pour la dématérialisation des diplômes, la licence GRH fut un excellent moyen de comprendre le fonctionnement du Cnam et d'asseoir notre posture d'enseignant-chercheur titulaire en tentant de comprendre rapidement nos frontières de rôle (Lacaze & Fabre, 2009).

En tant que responsable national de la licence, nous avons pu nous positionner non pas comme un contrôleur suspicieux de la gestion du dispositif dans les centres Cnam mais comme un pilote de dispositif avec des relais formés et informés dans les centres Cnam où la licence était diffusée. Avec plus de 500 diplômés par an, il nous était impossible de lire tous les rapports de stage ou d'alternance réalisés par les élèves. Un dispositif d'échantillonnage et des rencontres régulières avec les référents dans les centres Cnam fut mis en place pour faire fonctionner la licence GRH, avec une tenue plusieurs fois par an de jury de diplomation.

1.3.1.2. Participation à la création de l'école Vaucanson du Cnam

Un des membres du jury de la licence GRH, qui pilotait des dispositifs pour la direction de la formation du Cnam, nous proposa de rejoindre l'équipe qu'il montait pour créer une nouvelle école au sein du Cnam. Intitulée Ecole Vaucanson, cette nouvelle école visait à proposer aux bacheliers professionnels la possibilité de suivre une licence générale en gestion ou en sciences pour l'ingénieur, selon la modalité de l'apprentissage, afin de répondre au déficit de poursuite d'études d'élèves en cursus de bac professionnel. Devant cette mission à très forte vocation sociale, avec une pédagogie par projet obligatoire, nous avons rejoint l'équipe en tant que responsable de la licence gestion de cette nouvelle école. Nos rôles consistaient à :

- Présider les jurys :
 - De soutenances de projets.
 - De diplôme.

- À concevoir et à enseigner les unités d'enseignement (UE) de GRH.
- À accompagner en tant que tuteur pédagogique des apprentis.

Nous avons accompagné pendant cinq années le développement de l'École Vaucanson, nous positionnant comme un référent pour des élèves sensibles, en faisant confiance et en libérant notre créativité pédagogique. Travailler sur ce projet fut une grande chance pour développer son innovation pédagogique et accompagner sur les trois années de licence des élèves conscients de leur chance, chaleureux mais totalement désorganisés. Au niveau institutionnel, Vaucanson nous permit de travailler avec nos collègues d'horizons différents et notamment des sciences mathématiques et pour l'ingénieur, dans une volonté de transversalité.

1.3.2. L'engagement sur un domaine de recherche et dans des réseaux

Travailler sur l'alternance comme domaine de recherche pose la question de trouver une catégorie, un réseau, un espace collectif dans lequel se positionner pour échanger, diffuser et communiquer sur nos travaux. Au sein de l'Association francophone de GRH (AGRH), nous avons intégré le Groupe de Recherche Thématique (GRT) « Management des Compétences Didier Retour », en raison d'une des grandes finalités de l'alternance de développer des compétences, et d'une proximité théorique avec la définition de la compétence véhiculée par le GRT, contextualisée, en lien avec une finalité, et nécessitant l'action (Defélix *et al*, 2006 ; Colin, 2021). Nous nous sommes également associés à l'Institut d'Audit Social et au sein du Cnam, à l'axe Travail de notre laboratoire de l'époque, le Laboratoire Interdisciplinaire de Sociologie Economique (LISE, UMR3320). Dans ces espaces collectifs, nous avons toujours perçu que l'alternance ne demeurait pas un objet de recherche clairement identifié et il nous était nécessaire de toujours préciser les angles d'analyse pris pour crédibiliser notre objet.

D'un autre côté, au-delà des collectifs de recherche, travailler sur l'alternance demeurait aussi gage d'une certaine expertise sur un objet que les organisations mobilisaient de plus en plus sans obligatoirement en connaître tous les ressorts. Nous fûmes sollicités pour nos connaissances sur le sujet, au Cnam, au sein du Centre de Formation des Apprentis (CFA), pour développer l'alternance, mais également par des organismes externes pour donner des conférences sur les enjeux organisationnels et actitudinaux associés à l'alternance (Fédération Nationale des Directeurs de Centres de Formation d'Apprentis, Pôle Emploi par exemple). Ici, notre positionnement demeurait toujours ferme quant à la nécessité de gestion de l'alternance, avec une prise en compte de ses multiples acteurs. Cette expertise fut aussi mobilisée dans des publications grand public, à des fins de

vulgarisation des enjeux RH de l'alternance (*Entreprise et carrières*, 2013 ; *Le Parisien*, 2013 ; *l'Usine nouvelle*, 2013 par exemple).

Être expert et travailler sur un objet fortement porté par les institutions questionne obligatoirement la neutralité du chercheur, qui prend la parole en dehors des canaux scientifiques, et s'exprime, sur un objet dans un cadre organisationnel toujours orienté. Nous avons toujours veillé à conserver une certaine distance quant aux débats autour de l'alternance, pour nous focaliser sur une approche pragmatique des enjeux de gestion, sans transiger sur le fond de notre discours prônant une gestion de l'alternance. Nous impactons l'objet de nos recherches, mais ici, sans conduire directement de recherche sur l'objet. Il s'agissait d'utiliser les connaissances issues de nos recherches pour impacter les organisations, dans une posture de « *collaboration avec les praticiens* » (Carton & Mouricou, 2017, p.174), où la connaissance n'a de sens que si elle est utile au praticien et où la dimension pratique des enseignements demeure centrale.

1.3.3. *L'engagement dans l'encadrement de recherches individuelles*

Dans notre métier d'enseignant-chercheur, nous encadrons et pilotons de nombreuses recherches, dans le cadre de travaux de mémoire de licence ou de master (1.3.3.1), ou dans le cadre de travaux de thèse (1.3.3.2).

1.3.3.1. *L'encadrement de travaux de mémoire*

Dès notre arrivée au Cnam, en tant que responsable de la licence GRH, nous avons évalué les « rapports de licence », documents produits par les élèves et qui s'apparentent fortement à des rapports de stage, avec une mise en relation des apports des UE dans la pratique. Immédiatement également, nous nous sommes engagés dans l'encadrement de mémoire de recherche de master 2 au sein de plusieurs programmes du Cnam (Master 2 GRH et transformation numérique ; Master 2 GRH et sociologie du travail ; Master 2 Organisation et conduite du changement) et d'autres écoles (Master RH Ecole de commerce). Ce travail d'encadrement de nombreux mémoires nous permit de réaliser, en direct, que la prise de recul et la distanciation à l'objet demeuraient bien plus aisées en tant que responsable de mémoire qu'en tant que chercheur ancré dans son sujet.

Sur le plan relationnel, accompagner des élèves – tous avec une expérience professionnelle avérée au Cnam – demeurait d'un grand intérêt, notamment pour les aspects méthodologiques. Le cadrage en termes de plan et de méthodologie nous apparut primordial pour rassurer les élèves et leur laisser la

possibilité d'exprimer leurs compétences en autonomie, toute contrôlée. Fonctionnant avec des rendez-vous obligés par dates butoirs, l'encadrement de mémoire peut s'apparenter au rôle du tuteur en alternance, qui aide les impétrants à comprendre et à maîtriser les ficelles du métier d'apprenti chercheur (Becker, 2002).

1.3.3.2. L'absence d'encadrement de travaux de thèse

Dans nos premières années professionnelles, et jusqu'à ce jour, nous n'avons en revanche jamais encadré ou co-encadré de doctorant, non pas que l'envie ne nous animait pas, mais par effets contingents. En effet, plusieurs fois, nous fumes sollicités par des anciens élèves de master qui souhaitaient réaliser un doctorat en sciences de gestion et du management et que nous les encadrions, après les avoir suivis en mémoire. Au début, nous disions systématiquement que notre statut nous empêchait d'encadrer des thèses. Puis, avec l'expérience, nous avons commencé à tenter de co-diriger des thèses. Par exemple, un ancien élève, qui fut notre assistant de recherche à notre retour du Canada dans le cadre d'une bourse, souhaitait faire une thèse en CIFRE. Nous avons tenté de trouver une co-direction à cette époque, sans succès.

Nous avons donc décidé que notre positionnement serait d'encadrer des mémoires afin de gagner de l'expérience d'encadrement, et d'envoyer vers d'autres collègues, HDR ou professeurs, les élèves qui nous sollicitaient pour un encadrement doctoral. Sans frustration, nous avons mené cet exercice en nous positionnant comme un responsable de mémoire disponible et accessible, en apprentissage pour l'avenir. Nous verrons plus loin, que notre expérience en laboratoire à l'étranger nous permit de renforcer notre potentiel d'encadrement, individuel et collectif, d'activités liées à la recherche.

Synthèse du chapitre 1

Ainsi, notre intérêt pour les sciences de gestion et du management s'est construit en continuum d'un intérêt pour les questions du développement de lien entre les individus et un objet, qu'il soit politique ou organisationnel. Dès notre thèse, et grâce à notre passage en entreprise en tant que salarié, nous avons pu affiner notre volonté de devenir enseignant-chercheur avec une approche pragmatique à impacts, illustratrice de nos enjeux pédagogiques sans cesse renouvelés pour l'enseignement. Côté recherche, nous concevions l'activité comme solitaire, avec une finalité obligatoire de servir les organisations, de les impacter, et de restituer les travaux sur nos terrains. Ce lien avec les organisations, nous avons souhaité le conserver et le renforcer, afin d'asseoir notre crédibilité d'enseignant et de faciliter nos accès à des terrains de recherche. Nos premières années d'enseignant-chercheur virent un engagement fort dans les responsabilités pédagogiques et dans la création pédagogique au sein de notre institution, le Cnam, un engagement certain dans la recherche ainsi que le développement d'une posture d'expert pour vulgariser nos connaissances sur la gestion de l'alternance. Enfin, dès notre entrée au Cnam, nous avons encadré des mémoires avec un souci fort de soutenir le développement des élèves.

Après avoir explicité ce que signifiait être enseignant-chercheur à nos débuts, intéressons-nous maintenant à notre objet de recherche principal, la formation-emploi en alternance, qu'il nous semble fondamental de définir pour cadrer nos propos. Le chapitre 2 proposera ainsi une définition de l'alternance, une présentation des parties prenantes de l'alternance et enfin son cadre institutionnel et structurant, en France.

Chapitre 2 : Travailler sur l’alternance : la compréhension d’un cadre spécifique

Pendant nos années de thèse, nous avons suivi le séminaire d’un chercheur qui avait dédié toute sa vie professionnelle à l’étude d’une notion. Nous fûmes interloqués par l’explication historique de son travail, revenant à l’origine de ses travaux sur une notion vierge de compréhension en sciences de gestion et du management, qui, trente années après, faisait l’objet d’une multitude de publications et d’une compréhension solide. Cette expérience fut un marqueur important de notre entrée dans le métier de chercheur, dans notre socialisation à la fois organisationnelle et professionnelle (Gatignol, 2014 ; Cohen-Scali, 2022). Sans nous comparer à ce chercheur, nous avons comme point commun un intérêt majoritaire pour un objet de recherche, la formation-emploi en alternance. Dispositif unique de formation pour certains, outil de formation utilitariste pour d’autres, l’alternance, en raison de son recours massif en France – 980 000 alternants en 2022 (Darès, 2023) – et à travers le monde, nécessite une compréhension de ses enjeux de gestion.

Au sein de ce chapitre, nous définirons l’alternance (2.1), puis expliciterons quelles sont les parties prenantes de l’alternance et notamment la place prépondérante du maître d’apprentissage (2.2). Enfin, nous présenterons le cadre de l’alternance en France (2.3).

2.1. L’alternance : une formation-emploi

L’alternance est un dispositif de formation-emploi qui possède de nombreuses caractéristiques travaillées par plusieurs domaines de recherche (2.1.1). En sciences de gestion et du management, l’alternance nécessite une définition spécifique (2.1.2).

2.1.1. Caractéristiques de l’alternance

Dispositif très ancien, l’alternance est un objet de recherche original en sciences de gestion et du management qui nécessite de s’ouvrir à d’autres champs pour en proposer une conceptualisation gestionnaire. L’alternance trouve ses racines conceptuelles en histoire (Cambon & Butor, 1993) et en sciences de l’éducation (Caspar, 1988 ; Clénet & Demol, 2002 ; Bulin, 2005 ; Bougès, 2009 ; Joutard, 2008 ; Zaouani-Denoux, 2004) champs qui ont fortement travaillé le dispositif, notamment en proposant des typologies d’alternance (Kaddouri, 1992 ; Malglaive & Weber, 1982 ; Bachelard, 1994)⁵.

⁵ Voir [annexe 5](#) : typologies d’alternance.

D'autres champs ont enquêté sur l'alternance, comme l'économie (Léné, 1999 ; 2002) ou la psychologie par exemple (Merle-Jay, 1995 ; Cohen-Scali, 2000). Tous ces champs véhiculent plusieurs caractéristiques concernant l'objet de recherche « alternance », objet de recherche politique, sociologique, psychologique, cognitif et gestionnaire :

- **L'alternance est un objet dynamique, multi-acteurs et multi-niveaux** (Pennaforde & Pougnet, 2012). L'alternance met en relation plusieurs niveaux d'acteurs :
 - Le niveau des **individus** : relations entre l'alternants et des acteurs privilégiés : maître d'apprentissage, tuteur...
 - Le niveau des **collectifs de travail** : stratégies collectives d'acteurs qui entourent les alternants.
 - Le niveau **organisationnel** : stratégies et pratiques des directions.
 - Le niveau des **secteurs d'activité** : liens, partenariats entre les écoles et les entreprises, les branches, les acteurs publics...
 - Le niveau **sociétal des institutions** : Etat, lobbying, stratégies d'éducation, de formation, Europe, monde...
- **L'alternance est un objet doté de valeurs historiques** (Pennaforde & Pougnet, 2012) : depuis les 11^e et 12^e siècles, les artisans se hiérarchisent en apprentis, compagnons et maîtres (Cambon & Butor, 1993). Les apprentis apprennent et produisent par essais et erreurs et développent des compétences. Ils intègrent une communauté avec serment de fidélité, privilèges et obligations. Historiquement, l'alternance apporte les bénéfices suivants aux apprentis :
 - Intégration d'une condition sociale spécifique avec rituel d'intégration et valeurs spécifiques.
 - Développement de qualités ontologiques permanentes qui le distingue des autres.
 - Développement d'une identité pour soi, pour autrui, relationnelle.
 - Développement d'une personnalité professionnelle.
- **L'alternance est régulée**⁶ : en France, l'Etat définit le cadre de l'alternance et les Centres de Formation en Apprentissage (CFA), les Régions et les Opérateurs de Compétences (OPCO) la mettent en œuvre.
- **L'alternance possède une très forte visée de politique sociale** pour « *favoriser l'emploi et l'insertion des jeunes et des personnes éloignées de l'emploi* » (portail de l'alternance, consulté le 16 mai 2023)

⁶ Voir annexe 4 : principales lois et principaux textes concernant l'alternant (1791-2023).

- **L'alternance permet de développer son identité professionnelle** (Cohen-Scali, 2000) : rapport à l'insertion professionnelle, stratégie d'insertion et estime de soi plus forte chez les alternants que les non alternants par exemple.
- **L'alternance est utilisée par les organisations depuis très longtemps** (Pennaforde & Pougnet, 2012) : la loi du 22 février 1851 crée le contrat d'apprentissage, fortement relancé par la loi du 16 juillet 1971 qui crée les CFA, positionne l'entreprise comme référente en matière de formation professionnelle et définit l'apprentissage comme une forme d'éducation à part entière.

2.1.2. Définition de l'alternance

En nous appuyant sur ces apports, l'alternance peut se définir comme un dispositif de formation-emploi qui repose sur l'alternance de période en centre de formation et de période au sein d'une organisation d'accueil afin de développer des compétences en pratique et d'obtenir une qualification (Tilman & Delvaux, 2000 ; Pennaforde & Pougnet, 2012).

En sciences de gestion et du management, sur la base de nos travaux, nous définissons l'alternance comme un processus de formation-emploi, à la fois principe, système et outil de formation-emploi diplômant, qui « *vise la professionnalisation de nouveaux-entrants comme de salariés de longue date, en mettant en lien l'expérience professionnelle développée sur le lieu de production et les enseignements dispensés en centre de formation dans l'objectif de développer des compétences complexes* » (Pennaforde & Pougnet, 2012, p.8).

Nous expliciterons plus loin, dans le chapitre 3 comment nous sommes arrivés à cette définition de l'alternance, qui fait interagir trois sphères principales :

- **L'alternant** : sous contrat d'apprentissage ou de professionnalisation, ou sous contrat avec une entreprise qui autorise l'alternance de formation sur le lieu de travail et en centre de formation, il s'agit de l'individu en situation d'alternance.
- **L'organisation** : entreprise d'accueil (tous types d'organisations : entreprise, association, fonction publique), lieu de développement des compétences par la pratique et l'action, lieu dans lequel se trouve le maître d'apprentissage / tuteur, les gestionnaires RH en charge des alternants, les formateurs, et toute l'équipe engagée dans l'alternance.
- **Le centre de formation** : lieu où les connaissances sont diffusées, lieu de formation dite théorique.

L'alternance est donc un objet dynamique, qui met en interaction plusieurs sphères⁷ avec un acteur au rôle central dans le dispositif, le maître d'apprentissage / tuteur⁸.

2.2. Le Maître d'apprentissage / tuteur

Le maître d'apprentissage / tuteur est un acteur central de l'alternance qui répond à une définition et à des rôles particuliers (2.2.1) et qui, dans l'enseignement supérieur, prend une acception multiple autour du double tutorat d'alternance (2.2.2).

2.2.1. Définition et rôles du maître d'apprentissage

Le maître d'apprentissage est « *la personne directement responsable de la formation de l'apprenti et assumant la fonction de tuteur. Il a pour mission de contribuer à l'acquisition par l'apprenti dans l'entreprise des compétences correspondant à la qualification recherchée et au titre ou diplôme préparés, en liaison avec le centre de formation d'apprentis* » (articles L6223-5 du Code du travail).

Soumis à un cadre légal spécifique⁹, le maître d'apprentissage possède un rôle très ambitieux, qui, s'il demeure tenu sur la base du volontariat (Pennaforte & Pougnet, 2012), peut permettre un développement accru de l'alternante et de l'alternant. Les missions des maîtres d'apprentissage sont les suivantes :

- Contribuer à l'acquisition des compétences de l'alternante et de l'alternant au sein de l'organisation d'accueil.
- Développer des relations avec le centre de formation.
- Accueillir, aider, informer, guider, former l'alternante et l'alternant au métier.
- Veiller au respect du calendrier et du cadre légal.
- Soutenir la socialisation organisationnelle de l'alternante et de l'alternant.
- Ouvrir son réseau aux alternantes et aux alternants.
- Favoriser l'évolution professionnelle des alternantes et des alternants.

⁷ Voir annexe 7 : les parties prenantes de l'alternance et leurs rôles.

⁸ Les appellations maître d'apprentissage et tuteur seront utilisées indifféremment pour désigner la personne en charge de l'alternant dans l'organisation d'accueil.

⁹ Voir annexe 8 : cadre légal du maître d'apprentissage.

Bien souvent, l'accomplissement de ces missions demeure possible dans l'alternance *infra-bac* et difficilement réalisable dans l'alternance dans l'enseignement supérieur, qui voit le développement d'un double tutorat d'alternance.

2.2.2. Le double tutorat d'alternance

À côté de ces rôles affichés, nos recherches ont démontré l'impact fondamental du maître d'apprentissage dans le développement de comportements organisationnels favorables à l'organisation par les alternantes et les alternants, au prisme du soutien organisationnel, du soutien du supérieur ou encore du soutien des collègues (Pennaforde 2015 ; 2016b).

Le maître d'apprentissage, qui doit guider l'alternant dans son développement de compétences et son autonomie au sein de l'organisation, devrait être un rôle tenu uniquement par des personnes volontaires, soucieuses de transmettre, d'apprendre et d'accompagner. Or, souvent, le supérieur direct est nommé tuteur par l'organisation, alors que celui-ci n'a pas la latitude temporelle pour accompagner un apprenti. Afin de dépasser cette difficulté, les organisations ont vu la mise en œuvre informelle d'un double tutorat (Pennaforde & Pougnet, 2012 ; Besson *et al*, 2004) avec :

- Un **tuteur – mentor** : le supérieur hiérarchique, nommé : il évalue, tient le rôle de RH partagé, voit peu l'alternante ou l'alternant mais fait action de leadership. Il clarifie la position et les missions de l'alternante ou de l'alternant, il garantit la qualité de l'alternance. Il est un référent organisationnel.
- Un **tuteur – accompagnateur** : un collègue, un futur pair : il est expert et pédagogue, idéalement ancienne alternante ou ancien alternant. Il développe les compétences de l'alternante ou de l'alternant, le rend autonome. Il est référent métier.

Ce double tutorat est maintenant reconnu par la loi, qui précise que la « *fonction tutorale peut être partagée entre plusieurs salariés* » (article L6223-6 du Code du travail). Partie prenante d'exception, le maître d'apprentissage / tuteur joue un rôle central dans la réussite de l'alternance, qui, du point de vue régalien en France, est associée à de nombreux enjeux politiques et sociaux.

2.3. L'alternance en France

En France, l'alternance est un dispositif de formation-emploi très encadré, qui possède sa propre définition régalienne sous-tendant de nombreux enjeux politiques et sociaux (2.3.1). Ici, l'alternance est devenue quantitativement massive (2.3.2) et nécessite un panorama de sa répartition selon le niveau de diplôme (2.3.3) et la taille des organisations d'accueil (2.3.4).

2.3.1. Définition et enjeux politiques et sociaux

Le Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion définit l'alternance comme « *une véritable passerelle vers l'emploi et la qualification, qui repose sur des périodes alternées d'enseignement théorique et de formation pratique en entreprise* »¹⁰. Deux types de dispositifs¹¹ d'alternance existent : le **contrat d'apprentissage** – contrat de travail conclu entre un employeur et un salarié pour permettre à un jeune de suivre une formation générale, théorique et pratique, en vue d'acquérir un diplôme d'Etat ou un titre à finalité professionnelle inscrit au répertoire national des certifications professionnelles¹² - et le **contrat de professionnalisation** – contrat de travail conclu entre un employeur et un salarié qui permet l'acquisition dans le cadre de la formation continue d'une qualification professionnelle reconnue par l'Etat et/ou la branche professionnelle¹³.

Pour l'Etat, l'alternance demeure un dispositif qui vise à développer les compétences des jeunes et surtout à favoriser leur insertion professionnelle et celle des personnes éloignées de l'emploi. Portée par le Ministère du travail, de l'Emploi et de l'Insertion, l'alternance n'a de cesse d'être mise en avant et plébiscitée par les gouvernements successifs de la Ve République pour développer les compétences des jeunes et favoriser leur accès à l'emploi¹⁴.

¹⁰ Portail de l'alternance, consulté le 16 mai 2023.

¹¹ Voir [annexe 1](#) : caractéristiques différenciées des contrats d'apprentissage et de professionnalisation (septembre 2023).

¹² Portail de l'alternance, consulté le 16 mai 2023.

¹³ Portail de l'alternance, consulté le 16 mai 2023.

¹⁴ Voir [annexe 2](#) : recension non exhaustive des rapports publics sur l'alternance (2004-2023).

2.3.2 Nombre d'alternants en France (1974-2022)

Dispositif financé et aidé par l'Etat¹⁵, il permet à de très nombreuses organisations de recruter des individus comme le montre le tableau 1 du nombre d'individus en alternance (en apprentissage spécifiquement ici) entre 1974 et 2022 :

1974	2000	2008	2010	2014	2016	2018	2020	2021	2022
160000	350000	425162	423742	408856	416039	436945	662669	860646	980000

Tableau 1: évolution du nombre d'apprentis en France (nombre de contrats au 31 décembre) (Darès, 2023).

De manière générale, depuis 2012¹⁶, le tertiaire représente environ 50% des contrats d'apprentissage et l'industrie environ 20% des contrats (Darès, 2023). La durée des contrats était, en 2012, de 18 à 29 mois pour 64,7% des contrats et de 9 à 17 mois pour 25,8% des contrats. Ce nombre s'est équilibré en 2022 avec 48,4% des contrats sur 18 à 29 mois et 43,8% des contrats sur 9 à 17 mois. En 2012, les hommes représentaient 66,6% des apprentis et les femmes 33,4%. En 2022, les hommes représentaient 55% des apprentis et les femmes 45%. (Darès, 2023).

2.3.3. Répartition de l'alternance selon le niveau de diplôme

Depuis 2012, l'apprentissage s'est développé dans tous les niveaux de diplôme comme le montre le tableau 2 :

Niveaux de diplômes suivis	2012	2022
CAP (niveau 3)	44,2%	21% (-)
Baccalauréat (niveau 4)	25,9%	15% (-)
Bac+2 (niveau 5)	15,5%	22% (+)
Bac+3 (niveau 6)	6,2%	19% (+)
Bac+5 et plus (niveau 7)	2,9%	22% (+)

Tableau 2 : répartition des apprentis par niveau de diplôme (Darès, 2023).

En dix ans, le nombre d'apprentis en niveau 3 (Certificat d'Aptitude Professionnelle) a diminué de plus de la moitié quand le nombre d'apprentis sur les niveaux 5, 6 et 7 a fortement augmenté avec 7,5 fois plus d'apprentis dans l'enseignement en master par exemple.

¹⁵ Voir [annexe 3](#) : système de financement de l'alternance.

¹⁶ Les données fines ne sont pas accessibles avant 2012.

2.3.4. Répartition de l'alternance en fonction de la taille des entreprises

La répartition des contrats d'apprentissage au regard de la taille des entreprises change en revanche peu comme le montre le tableau 3 ci-dessous :

Taille d'entreprise (secteur privé)	2012	2022
0-4 salariés	38,7%	30,6% (-)
5-49	36,2%	35,6% (-)
50-199 salariés	7,6%	9,7% (+)
200-249	1,1%	1,6% (+)
250-999 salariés	7,2%	8,2% (+)
1000 salariés et plus	9,1%	14,2% (+)

Tableau 3 : répartition des contrats d'apprentissage par taille d'entreprise entre 2012 et 2022 (Darès, 2023).

Les organisations de moins de quatre salariés représentent environ un tiers des contrats d'apprentissage avec une légère baisse entre 2012 et 2022, quand l'autre tiers des contrats, les entreprises de 5 à 49 salariés, représentent environ un autre tiers des contrats, sans changement entre 2012 et 2022. L'augmentation la plus importante concerne les entreprises de 1000 salariés et plus (1,5 fois plus d'apprentis) entre 2012 et 2023.

Synthèse du chapitre 2

Ainsi, l'alternance possède des caractéristiques spécifiques (formation-emploi, présence d'un tuteur, rémunération de l'alternant, développement de compétences, développement de comportements organisationnels, enjeux sociaux et organisationnels, d'insertion, d'inclusion, de Gestion prévisionnelle des Emplois et des Compétences [GPEC] ou de Gestion des Emplois et des Parcours Professionnels [GEPP]) qui en font un objet de recherche dynamique et totalement contingent. Notre définition de l'alternance la positionne comme un processus complexe qui nécessite d'être géré pour atteindre pleinement ses objectifs de compétences, d'emploi, de socialisation, et répondre aux besoins de formation des individus, de force de travail des organisations. Un acteur joue un rôle clé dans le processus d'alternance, le maître d'apprentissage, en raison de sa mission de développement et d'accompagnement des alternantes et des alternants. Quantitativement en plein essor en France, l'alternance se retrouve partout, dans tous les types d'organisation et sur tous les niveaux de diplôme.

Après avoir défini le cadre de l'alternance, intéressons-nous maintenant aux apports de nos travaux pour la recherche sur l'alternance. Le chapitre 3 discutera ainsi de notre conceptualisation gestionnaire de l'alternance, de nos apports pour la compréhension attitudinale de l'alternance, et de nos apports pour une approche internationale de l'alternance.

Chapitre 3 : Nos apports pour la recherche sur l'alternance en sciences de gestion et du management

L'objet central de nos recherches, depuis notre thèse, demeure les formation-emploi, et particulièrement la formation en alternance que nous avons définie dans le chapitre précédent. L'alternance renvoie à de nombreux questionnements, dont le premier demeure le besoin de compréhension de l'objet en lien avec le monde organisationnel. Car pousser institutionnellement un dispositif à vocation sociale, pour l'Etat, en s'appuyant sur les organisations et les centres de formation entraîne une obligation de gestion afin que l'alternance atteigne ses objectifs sociaux d'une part (des alternants formés, compétents et insérés dans l'emploi) et ne soit pas mise en œuvre sans cadre et sans guidance d'autre part. En effet, la matière première et la finalité ultime de l'alternance demeurent l'individu et son développement, c'est-à-dire une personne, un être humain en construction, qui doute, se questionne, et en même temps souhaite apprendre, comprendre, et faire (Pennaforte *et al*, 2022), souhaite devenir suffisamment armé pour réussir dans le monde professionnel, à travers des expériences nourrissantes et non délétères.

Dans cet objectif, dans le cadre des sciences de gestion et du management, quelle définition proposer de l'alternance ? Comment l'alternance fonctionne-t-elle ? Quels enjeux comportementaux met-elle en exergue et comment ceux-ci se développent-ils ? Au-delà du modèle français, comment l'alternance fonctionne-t-elle et que développe-t-elle chez les individus dans d'autres contextes, à l'étranger ?

Dans ce chapitre, nous présenterons nos travaux de recherche et nos apports pour la recherche sur l'alternance en GRH, en conceptualisant l'alternance et ses dimensions du point de vue gestionnaire (3.1), en discutant des enjeux comportementaux et attitudeux de l'alternance et en identifiant leurs impacts organisationnels (3.2) et enfin en explicitant nos apports pour la recherche sur l'alternance au niveau international (3.3).

3.1. Définition et compréhension d'un objet de recherche original en sciences de gestion et du management

En 2008, travailler sur l'alternance en sciences de gestion et du management consistait à défricher un système de formation et à comprendre quels pouvaient être ses enjeux de gestion ainsi que ses implications pour les différentes parties prenantes. Non pas que l'objet n'avait pas été travaillé - la littérature demeurant légion en sciences de l'éducation – mais que sa compréhension sous l'angle gestionnaire était quasi inexistante. Ce manque de travaux sur l'alternance nous stimula, car tout, ou

presque, était à travailler sur l'alternance. Appréhender un objet quasi vierge oblige à le comprendre et à le conceptualiser, pour ensuite l'examiner sous toutes les coutures.

Dès nos premières interrogations sur l'alternance, nous souhaitions nous appuyer sur les travaux issus d'autres champs pour la comprendre, et par la suite, la questionner sous l'angle des sciences de gestion et du management, en lien avec les aspects stratégiques, managériaux, individuels et processuels. Nous souhaitions particulièrement comprendre les liens individu-organisation qui se développaient en alternance et les conditions de leur développement. En effet, ce dispositif particulier permettait-il de répondre à des enjeux RH, comme le développement d'individus compétents et prêts à travailler, adaptables et impliqués, socialisés et performants ?

Comprendre l'alternance au prisme des sciences de gestion et du management nécessite une conceptualisation gestionnaire de l'alternance (3.1.1) qui permet d'identifier les différentes dimensions de l'alternance travaillées dans nos recherches (3.1.2).

3.1.1. Conceptualisation gestionnaire de l'alternance

Traditionnellement, les travaux sur l'alternance s'intéressaient aux processus psycho-sociologiques et économiques associés (mécanismes de financement), aux prescriptions sur des modèles en termes de formation (ingénierie pédagogique), à des problématiques sociales (insertion des jeunes) ou encore juridiques (droit des apprentis). De nombreux ouvrages existaient sur les « jeunes » et l'alternance en tant que système social (Cohen-Scali, 2000 ; Jedlicka & Delahaye, 1994) ou sur les formateurs et l'alternance en tant que système éducatif (Besson *et al*, 2004 ; Bachelard, 1994 ; Hahn *et al*, 2008 ; Léné, 2002 ; Tilman & Delvaux, 2000 ; Clénet, 1998 ; Geay, 1998). Mais en sciences de gestion et du management, nous n'avions pas identifié de définition de référence (Pennaforte & Pougnet, 2012).

Ainsi, pour conceptualiser l'alternance, nous considérons nécessaire de prendre en compte son aspect systémique, c'est-à-dire la mise en œuvre d'un maître d'apprentissage et/ou d'une communauté tutorale, de manière systématique, dans un souhait d'interaction maître / élève au travail. Nous souhaitions également interroger l'originalité de l'alternance, c'est-à-dire son principe de développement réparti entre un centre de formation et une organisation d'accueil. Enfin, nous souhaitions particulièrement comprendre l'aspect processuel de l'alternance, c'est-à-dire les comportements organisationnels développés grâce à la temporalité de l'alternance chez les alternantes et les alternants.

Un de nos premiers apports concernant l'alternance selon une approche gestionnaire consista donc à définir le concept. Cela fut fait dans un premier temps dans notre travail de thèse qui définissait l'alternance comme : « *à la fois un système, un principe et un processus* » (Pennaforde, 2010, p.186). L'aspect systémique renvoie à un « *système complexe de gestion de formation qui nécessite un soutien organisationnel, notamment par l'instauration d'un tutorat* » (Pennaforde, 2010, p.193). Le principe renvoie à « *un principe de développement cognitif, l'apprentissage, qui permet le développement de compétences par l'aller-retour savoir action* » (Pennaforde, 2010, p.192). Le processus enfin renvoie au fait que l'alternance « *favorise l'émergence de processus attitudeaux* » (Pennaforde, 2010, p.193) comme la professionnalisation (Fernagu-Oudet, 2008), l'implication (Pennaforde, 2011 ; 2016b), la socialisation organisationnelle (Pennaforde, 2016c ; 2017), ou encore la performance (Pennaforde, 2010) par exemple.

Cette conceptualisation nous permet de posséder un socle, un cadre dans lequel nous avons développé nos études sur l'alternance, en dégagant plusieurs dimensions associées au domaine de la GRH.

3.1.2. Les différentes dimensions de l'alternance travaillées dans nos recherches

L'alternance met en jeu de très nombreuses actions organisationnelles, de très nombreuses pratiques organisationnelles (recrutement, tutorat, formation, compétences, talents, reconnaissance, carrière, rémunération), qui renvoient à des dimensions qui peuvent être appréhendées au regard d'un corpus théorique préexistant de la littérature managériale. Afin d'identifier les dimensions de l'alternance, nous avons donc découpé l'alternance pour comprendre les différents domaines RH auxquels elle renvoyait selon six dimensions présentées ci-après :

- La socialisation organisationnelle (3.1.2.1).
- Le soutien organisationnel (3.1.2.2).
- Le contrat psychologique (3.1.2.3).
- Le succès de carrière, la compétence et les talents (3.1.2.4).
- L'implication (3.1.2.5).
- La performance (3.1.2.6).

3.1.2.1. Une dimension associée à la socialisation organisationnelle

L'alternance commence par le recrutement de l'alternante ou de l'alternant dans le dispositif et peut s'ensuivre d'un recrutement de l'alternant diplômé dans l'organisation. L'alternance peut ainsi être considérée comme une socialisation longue à l'organisation qui permet aux alternantes ou alternants de devenir prêts à travailler. Au regard de ces pratiques, nous avons choisi de mobiliser le corpus de la socialisation organisationnelle (Lacaze, 2005 ; 2009) aussi bien sur les comportements proactifs (Louis, 1980 ; Jones, 1986 ; Ashford & Black, 1996) que sur les domaines de socialisation (Chao *et al*, 1994 ; Taormina, 1994 ; 2004).

3.1.2.2. Une dimension associée au soutien organisationnel

La mise en place d'un maître d'apprentissage et/ou d'une communauté tutorale au sein des organisations, pendant toute la durée de l'alternance, et, de plus en plus, de référents pédagogiques au sein des centres de formation, renvoie aux soutiens que les individus peuvent recevoir dans les organisations. Au regard de ces pratiques, nous avons choisi de mobiliser le corpus de la perception du soutien organisationnel, du superviseur, des collègues et autres (Alis & Dumas, 2003 ; Eisenberger *et al*, 2001 ; Shanock & Eisenberger, 2006), qui s'adosse à la théorie du soutien organisationnel stipulant que les individus percevant un soutien de l'organisation qui répond à leurs besoins socio-émotionnels et de reconnaissance fourniraient des efforts de travail importants pour l'organisation (Eisenberger *et al*, 1986).

3.1.2.3. Une dimension associée au contrat psychologique

Certaines organisations promettent des emplois pérennes à la fin des alternances, sous réserve de diplomation et de socialisation organisationnelle réussie. Ces promesses, toute relatives, peuvent développer chez les alternantes ou les alternants un souhait de réussir leur alternance en adéquation parfaite avec les attentes organisationnelles, véhiculées souvent par le maître d'apprentissage, peu décisionnaire sur les embauches pérennes, afin d'obtenir un emploi durable dans l'organisation d'accueil. Au regard de ces pratiques d'attentes mutuelles, nous avons choisi de mobiliser le corpus du contrat psychologique (Rousseau, 2001 ; Guerrero, 2005), défini comme une croyance que des obligations réciproques basées sur des promesses implicites ou explicites régissent la relation d'échange entre l'individu et son organisation (Rousseau, 2001).

3.1.2.4. Des dimensions associées au premier succès de carrière, à la compétence et aux talents

Si l'alternance débouche sur un poste dans l'organisation d'accueil ou favorise l'entrée dans l'organisation, l'organisation peut définir des besoins quantitatifs sur la base d'un vivier d'alternants voire de talents, dans une logique de GPEC/GEPP voire de carrière. Au regard de ces pratiques, nous avons choisi de mobiliser le corpus du succès de carrière (Arthur *et al*, 2005) qui est défini comme le résultat des expériences de carrière d'une personne, l'accomplissement de résultats désirés de carrière sur plusieurs points dans l'expérience d'une personne aux niveaux objectifs et subjectifs (Tremblay *et al*, 2009). Nous avons également mobilisé le cadre de la compétence (Defélix *et al*, 2006 ; Colin, 2021) – pour la compétence individuelle, la combinaison d'un ensemble de connaissances, de savoir-faire, d'aptitudes, qui, dans un contexte donné, et pour une finalité spécifique, permettent d'aboutir à un niveau de performance attendue - et des talents –la combinaison rare de compétences rares - (Thévenet & Dejoux, 2012) pour insérer l'alternance dans des pratiques (gestion des compétences) et des stratégies (GPEC/GEPP, talents) de gestion des ressources humaines.

3.1.2.5. Une dimension associée à l'implication

La présence régulière, sur des temps plus ou moins longs et répétés au sein des organisations, la mise en œuvre par les organisations de l'alternance au regard de valeurs de développement, le souhait des alternantes ou des alternants d'apprendre et de faire, ainsi que la mise en œuvre d'un maître d'apprentissage renvoient à des conditions opérationnelles pour développer des liens d'implication. Au regard de ces pratiques, nous avons choisi de mobiliser le corpus de l'implication multidimensionnelle (Allen & Meyer, 1991) et multi-cibles (Klein *et al*, 2012 ; 2014), notion qui traduit et explicite la relation entre un individu et une organisation (Thévenet, 2004) mais également « *lien psychologique volontaire reflétant l'engagement et la responsabilité envers une cible spécifique au travail*¹⁷ » (Klein *et al*, 2014, p.222).

3.1.2.6. Une dimension associée à la performance

Enfin, l'alternance vise à rendre les individus compétents et *in fine* performants au sein des organisations, sur les différentes facettes de la performance (individuelle, collective, adaptative par exemple). Au regard de ces pratiques, nous avons choisi de mobiliser le corpus de la performance

¹⁷ Traduction de l'auteur.

appréhendée en tant que comportement organisationnel (Griffin *et al*, 2007), qui est définie comme la combinaison de ressorts comportementaux qu'un individu mobilise directement et indirectement pour atteindre des buts organisationnels (Borman & Motowidlo, 1993 ; Campbell, 1990).

D'autres dimensions renvoient à l'alternance, comme les coûts de performance cachés (recrutement, formation, restauration, hébergement, échange, dialogue...) (Savall & Zardet, 2003), la rémunération des alternantes ou des alternants, ou encore la reconnaissance, l'estime de soi, la confiance, l'équité et la justice, les compétences collectives, que nous n'avons pas encore examinées dans nos travaux.

Discutons maintenant, à l'aune de nos publications, du développement de ces différentes dimensions chez les acteurs de l'alternance et des impacts organisationnels projetés de nos travaux.

3.2. Compréhension des enjeux comportementaux et attitudinaux de l'alternance et impacts organisationnels projetés

Nos travaux n'ont eu de cesse de tenter de comprendre ce qui se passe en alternance chez les alternantes et les alternants en termes de comportements organisationnels et comment les parties prenantes impactaient le développement de ces comportements. Au sein de cette section, nous présenterons les différentes méthodologies, les principaux résultats, les implications managériales et les impacts de nos travaux sur l'alternance. Epistémologiquement, ces recherches se positionnent dans un cadre *post* positiviste (Gavard-Perret *et al*, 2008), c'est-à-dire dans une démarche considérant, nonobstant les interactions de l'acteur avec son environnement, que nous pouvons nous approcher au plus de la compréhension du réel, par un contrôle maximal des conditions de recherche.

Au sein de cette section, nous présenterons donc les enjeux de socialisation organisationnelle (3.2.1), de contrat psychologique (3.2.2), de soutien organisationnel (3.2.3), d'implication (3.2.4) et de performance (3.2.5) associés à l'alternance.

3.2.1. Les enjeux de socialisation organisationnelle

L'alternance peut être appréhendée comme un processus de socialisation organisationnelle où l'alternante ou l'alternant apprend comment devenir membre à part entière de l'organisation, les codes de fonctionnement de l'organisation, à maîtriser les tâches demandées et le rôle que l'organisation attend d'elle ou de lui (Lacaze & Fabre, 2009). En alternance, trois phases majeures de

socialisation sont développées : la socialisation anticipée, l'entrée dans l'organisation et le management de son rôle (Pennaforte *et al*, 2016).

Nos travaux ont creusé la compréhension de ce lien comme le montre le tableau 4 ci-dessous :

Recherches	Méthodologie	Principaux résultats
La relation dialectique d'alternance ; l'impact de la formation en alternance sur l'implication organisationnelle et le turnover dans le monde des services (2010, thèse de doctorat)	Hypothético-déductive proche d'une démarche quasi-expérimentale. Devis longitudinal avec groupe de contrôle + devis transversal Trois niveaux de diplômes	L'alternance développe la socialisation organisationnelle mais dans une moindre mesure que la population déjà dans l'entreprise en raison de l'ancienneté différenciée. Relation positive entre intégration sociale et maîtrise de la tâche et implication organisationnelle affective. Relation positive entre compréhension de son rôle et implication organisationnelle calculée et implication organisationnelle normative.
Promouvoir l'implication organisationnelle à travers les formations en alternance pour réduire le turnover (2011, publié dans @GRH) ¹⁸	525 répondants français. Régressions hiérarchiques	
<i>The influence of proactive socialization behavior and team socialization on individual performance in the team</i> (2016, publié dans <i>Asia Pacific Journal of Co-operative Education</i>)	Hypothético-déductive avec questionnaire transversal. 2985 répondants nord-américains Régression hiérarchiques et multiples (pour tester les effets de médiation) ¹⁹	Comportements proactifs de socialisation (recherche de feedback, socialisation générale et recherche d'information) sont liés positivement à la clarté de rôle et à l'intégration sociale (socialisation générale et recherche d'information). La recherche d'information, de feedback, l'adaptation du poste et la socialisation générale sont liés positivement à la performance dans l'équipe (facettes adaptabilité, efficience, proactivité). La relation entre comportements proactifs de socialisation et performance dans l'équipe est partiellement médiatisée par les domaines de socialisation.
<i>Building multi-target commitment through work-integrated learning: The roles of proactive socialization behavior and organizational socialization domains</i> (2016, publié dans <i>la Revue de GRH</i>)		Comportements proactifs de socialisation (CPS) prédisent 17,7% de la variance de l'implication dans le travail et 40,9% de la variance de l'implication dans l'équipe. Les domaines de socialisation prédisent aussi l'implication dans le travail et l'équipe. Les domaines de socialisation médiatisent partiellement la relation entre CPS et implication dans le travail et l'équipe.
L'impact des comportements proactifs de socialisation sur les relation d'implication sous	Ingénieurs bac+1 à bac+4 en alternance dans une université nord-américaine.	Les comportements proactifs de socialisation (recherche de feedback, négociation pour changer de poste, recherche de relations sociales, networking,

¹⁸ Cette publication est issue du terrain de recherche de la thèse.

¹⁹ Ces deux publications sont issues du même terrain de recherche et de la même phase de collecte.

<p>contrat atypique (2017, publié dans la <i>Revue internationale de psychologie et de comportements organisationnels</i>)</p>	<p>Hypothético-déductive avec questionnaire transversal. 808 répondants Régressions hiérarchiques</p>	<p>recherche d'informations) sont associés positivement et significativement aux liens d'implication envers le travail et l'équipe. Les comportements proactifs de socialisation expliquent 14,6% de la variance de l'implication envers l'équipe (recherche de feedback, d'information, de relations sociales) et 13,8% de la variance de l'implication envers le travail (recherche de feedback, networking).</p>
--	---	---

Tableau 4 : principaux résultats de la relation entre alternance et socialisation organisationnelle dans les travaux de Pennaforte (2010-2022).

Pour la **littérature managériale**, ces travaux montrèrent que :

- Les formation-emploi développent la socialisation organisationnelle.
- Les formation-emploi développent des comportements proactifs de socialisation.
- Les comportements proactifs de socialisation développés par l'alternance favorisent le développement :
 - o De l'implication organisationnelle sur les facettes affectives, calculées et normatives.
 - o De l'implication unidimensionnelle multi-cibles
 - Dans le travail.
 - Dans l'équipe.
- Les domaines de socialisation médiatisent partiellement la relation entre comportements proactifs de socialisation et implication dans le travail et l'équipe.
- La relation entre comportements proactifs de socialisation et performance dans l'équipe est partiellement médiatisée par les domaines de socialisation.
- Les comportements proactifs de socialisation développés en alternance favorisent le développement de la performance dans l'équipe.

En termes **d'impacts pour les organisations**, ces travaux pointèrent les implications managériales suivantes :

- L'alternance est un dispositif qui devrait être aidé par des tactiques organisationnelles de socialisation pour renforcer la socialisation véhiculée par les alternants.
- L'alternance permet une acculturation aux valeurs de l'organisation et devrait comporter des rencontres systématiques avec différents acteurs organisationnels qui véhiculent la culture et les valeurs de l'organisation.

- Les organisations devraient définir une temporalité avec date butoir de fin de socialisation, avec une évaluation de la socialisation dans les trois principaux domaines (tâche, rôle, intégration sociale).
- Ce point d'étape permettrait également de comprendre vers quelle(s) cible(s) d'implication l'alternante et l'alternant se développent et d'ajuster le dispositif.
- Pour les CFA, les écoles, il s'agirait de mettre en place une préparation à l'intégration en donnant quelques clés afférentes au processus de socialisation pour la faciliter.

3.2.2. Les enjeux de contrat psychologique

L'alternance repose sur un contrat écrit de droit privé qui spécifie de nombreuses obligations réciproques entre les différentes parties prenantes de l'alternance, comme les noms de l'employeur, du maître d'apprentissage, l'effectif de l'entreprise, le diplôme ou titre préparé par l'apprenti, le salaire dû ou encore les conditions de déduction des avantages en nature (Cerfa n°10103 pour un contrat d'apprentissage).

En complément de ce contrat, qui fixe les obligations objectivées, l'alternance voit le développement chez l'alternante ou l'alternant d'un contrat tacite d'alternance. S'appuyant sur la norme de réciprocité (Gouldner, 1960), le contrat tacite – psychologique- d'alternance se définit comme « *la croyance que des obligations réciproques basées sur des promesses implicites ou explicites régissent la relation d'échange entre l'employé et son organisation* » (Rousseau, 2001, p. 513). A force d'échanges entre les parties, des attentes se créent en alternance entre un acteur possédant le pouvoir dans l'organisation et qui agit de manière cohérente sur la durée, et une alternante ou un alternant. Ce contrat tacite peut renvoyer à une attente envers des promesses de poste dans l'organisation à l'issue de l'alternance, d'aide à l'employabilité, d'accès au réseau du tuteur / maître d'apprentissage ou encore d'être positionné sur des missions extraordinaires (Pennaforte & Pougnet, 2012 ; Pennaforte, 2010).

Nos travaux ont creusé la compréhension du contrat tacite d'alternance comme le montre le tableau 5 ci-après :

Recherches	Méthodologie	Principaux résultats
La relation dialectique d'alternance ; l'impact de la formation en alternance sur l'implication organisationnelle et le turnover dans le monde des services (2010, thèse de doctorat)	Hypothético-déductive proche d'une démarche quasi-expérimentale. Devis longitudinal avec groupe de contrôle + devis transversal Trois niveaux de diplômes 525 répondants français. Régressions hiérarchiques	Le contrat psychologique se développe en alternance. L'alternance développe une relation dialectique où l'alternant est prêt à fournir plus d'effort que l'organisation n'en promet.
Implication organisationnelle et contrat psychologique : une relation évolutive au sein des apprentis de l'enseignement supérieur (2012, publié dans Questions de Management)	Hypothético-déductive longitudinal avec 2 points de mesure avant / après alternance Deux échantillons 260 apprentis bac+5 134 alternants bac+3 à 5 Régressions linéaires	En début d'alternance, les apprentis souhaitent fortement intégrer leur organisation d'accueil à la fin de l'alternance quand les organisations ne disent rien quant à cette possibilité ce qui laisse ouverte la croyance envers une promesse de poste. En fin d'alternance, les apprentis souhaitent toujours rester dans l'organisation d'accueil, mais moins fortement. La baisse du respect des promesses du contrat diminue l'implication quand les signaux positifs en terme d'embauche augmentent l'implication affective.

Tableau 5 : principaux résultats de la relation entre alternance et contrat psychologique.

Pour la **littérature managériale**, ces travaux montrèrent que :

- L'alternance peut s'apparenter à un contrat tacite basé sur la norme de réciprocité entre des promesses de donner sa force de travail si l'organisation promet une embauche à la sortie de l'alternance.
- L'absence de clarté par les organisations de la promesse de poste ne fait pas baisser le contrat psychologique mais impacte le degré d'implication.

En termes **d'impacts pour les organisations**, ces travaux pointèrent les implications managériales suivantes :

- Le discours, lors de la socialisation anticipée, dans le processus de recrutement sur les futures missions dévolues à l'alternante ou à l'alternant doit être au plus près de la réalité, tout comme les promesses véhiculées par la marque employeur.
- L'organisation doit être très claire sur l'intention et la possibilité ou non de transformer l'alternance en embauche pérenne à la fin du programme d'alternance. Les règles du jeu au regard d'un futur emploi doivent être spécifiées avant l'entrée organisationnelle.

- Les acteurs internes de l’alternance doivent maîtriser leur communication sur un futur possible afin de ne pas créer de fausses attentes chez les alternantes ou les alternants.
- Les organisations doivent définir leurs stratégies de recrutement / GPEC / GEPP au regard de l’alternance.

3.2.3. Les enjeux du soutien organisationnel

L’obligation de tutorat, par la mise en place d’un maître d’apprentissage en alternance, développe, sur le papier, un soutien obligé de l’organisation au développement de l’alternant. Ce tuteur personifie le soutien à l’organisation. Tantôt, il s’agit du supérieur, tantôt d’un expert volontaire, tantôt d’un membre désigné par défaut. En fonction du volontariat à être tuteur, les impacts seront différents dans le développement d’un lien entre l’individu et l’organisation ou une cible organisationnelle. Sur la base de la théorie de l’échange social (Blau, 1964), la perception de soutien de l’organisation renvoie à l’aide que les alternants imaginent recevoir par l’organisation devant des situations problèmes. La perception de soutien du supérieur renvoie à la « *capacité du supérieur à valoriser les contributions de ses employés et à se soucier de leur bien-être* » (Eisenberger et al, 1990, p.53).

En alternance, plusieurs soutiens sont en jeu comme le montre le tableau 6 ci-dessous (repris de Pennaforte & Pougnet, 2012) :

Soutiens reçus	Composantes
Organisation d’accueil	Disponibilité d’acteurs clés Conditions matérielles adéquates Relais d’information
Centre de formation	Pédagogie adaptée et adaptable Présence, disponibilité Conditions matérielles satisfaisantes Aide et explicitation des objectifs pédagogiques Réflexion sur les pratiques, réflexivité
Tuteur organisationnel / système tutoral / communauté de futurs pairs	Facilite l’intégration, la socialisation organisationnelle Facilite la recherche d’information, la compréhension de l’environnement Facilite la compréhension de l’organisation Sponsorise, introduit, facilite la participation à la production Apporte du feedback, évalue Transmet les savoir-faire

Tableau 6 : les soutiens aux alternants et leurs composantes.

Nos travaux ont creusé la compréhension du soutien organisationnel en alternance comme le montre le tableau 7 ci-après :

Recherches	Méthodologie	Principaux résultats
La relation dialectique d'alternance : l'impact de la formation en alternance sur l'implication organisationnelle et le turnover dans le monde des services (2010, thèse de doctorat)	Hypothético-déductive proche d'une démarche quasi-expérimentale. Devis longitudinal avec groupe de contrôle + devis transversal Trois niveaux de diplômes 525 répondants français. Régressions hiérarchiques	Très forte perception de soutien de l'organisation (du supérieur et des collègues) en alternance. Le soutien organisationnel développe l'implication affective et normative. Le soutien du supérieur développe l'implication calculée.
Le développement des liens d'implication multi-cibles en formation-emploi : le rôle des soutiens organisationnels, du supérieur, et des collègues de travail (2015, publié dans <i>Gestion 2000</i>)	Hypothético-déductive, questionnaire transversal, 808 répondants, SPSS.22. Régressions linéaires. ²⁰	Forte perception de la part des collègues de travail et des supérieurs et perception plus faible au regard de l'organisation et du centre de formation. La perception de soutien des collègues de travail et du supérieur ont un impact positif sur le développement d'une implication envers l'équipe. La perception de soutien de l'organisation a un impact positif sur l'implication envers l'organisation. Les perceptions de soutien de l'organisation, du supérieur, des collègues ont un lien positif sur le développement de l'implication envers le travail. La perception de soutien augmente au fur et à mesure de la durée des expériences des alternants. La perception de soutien des collègues croît au fur et à mesure de la durée quand celle du supérieur décroît.
<i>Organizational supports and individuals commitment through WIL (2016, publié dans Higher Education, Skills and Work-based learning)</i>		La perception de soutien de l'organisation, du superviseur et des collègues prédit 29,7% de la variance de l'implication envers l'organisation et 29% de la variance de l'implication dans le travail. La perception de soutien du superviseur et des collègues prédit 30,6% de la variance de l'implication dans l'équipe.

Tableau 7 : principaux résultats de la relation entre alternance et soutiens organisationnels.

²⁰ Les données sont issues de la même phase de collecte.

Pour la **littérature managériale**, ces travaux montrèrent que :

- L'alternance développe une perception de soutien :
 - o Organisationnel.
 - o Du supérieur (qui décroît au cours de l'alternance).
 - o Des collègues (qui croît au cours de l'alternance).
 - o Du centre de formation (dans une moindre mesure).
- La perception de soutien développe des relations d'implication envers :
 - o L'organisation (soutiens de l'organisation, du superviseur et des collègues).
 - o Le travail (soutiens de l'organisation, du superviseur et des collègues).
 - o L'équipe (soutiens du superviseur et des collègues).
- La perception de soutien du centre de formation n'a pas d'impact sur les cibles d'implication en lien avec l'organisation.

En termes **d'impacts pour les organisations**, ces travaux pointèrent les implications managériales suivantes :

- Le tuteur a un rôle prédominant dans l'accueil et le début de l'alternance en tant que représentant de l'organisation. Ce rôle de soutien fort en début de cursus est peu à peu remplacé par les collègues de l'alternante ou de l'alternant qui devient un membre à part entière de ladite organisation. Les organisations devraient ainsi renforcer la présence du tuteur en début de cursus pour ensuite lui donner un rôle plus distant afin de faciliter la prise d'autonomie de l'alternante ou de l'alternant.
- Le rôle des collègues de travail est primordial pour développer une relation d'implication. Les organisations devraient valoriser ce rôle et les reconnaître, en utilisant par exemple le soutien des alternantes ou des alternants comme un renforcement de la vie du collectif au travail.
- Les RH et le management devraient former les équipes aux enjeux d'intégration et de soutien des alternantes ou des alternants afin de renforcer les collectifs et de faciliter le développement de lien(s) d'implication.

3.2.4. Les enjeux d'implication et de turnover

Les premiers travaux analysant l'alternance au regard de l'implication se sont focalisés sur l'implication organisationnelle multidimensionnelle (Pennaforte, 2010 ; 2011) comme le montre le tableau 8 ci-après :

Types	Relations à l'organisation
Affectif	Attachement Tisse un large réseau Considère le supérieur comme un mentor
Calculateur	La formation est un sacrifice Ne compte que sur le supérieur Absence de réciprocité : il travaille pour lui
Endetté	Reconnaissance maximale au regard de l'organisation Très engagé dans le travail N'attend rien de l'organisation sauf qu'elle le garde le temps de rembourser sa dette

Tableau 8 : types d'implication et comportements des alternants.

La connaissance des relations d'implication développées en alternance a été affinée au fur et à mesure de nos recherches, en questionnant la relation entre l'implication, ses antécédents, ses médiateurs, ses conséquences (turnover, performance) sur deux conceptualisations de l'implication, organisationnelle et multidimensionnelle (Allen & Meyer, 1990) et unidimensionnelle et multi cibles (Klein *et al*, 2014).

Nos travaux ont creusé la compréhension de l'implication en alternance comme le montre le tableau 9 ci-dessous :

Recherches	Méthodologie	Principaux résultats
La relation dialectique d'alternance ; l'impact de la formation en alternance sur l'implication organisationnelle et le turnover dans le monde des services (2010, <i>thèse de doctorat</i>)	Hypothético-déductive proche d'une démarche quasi-expérimentale. Devis longitudinal avec groupe de contrôle + devis transversal Trois niveaux de diplômes 525 répondants français. Régressions hiérarchiques ²¹	L'implication organisationnelle affective est favorisée par la socialisation organisationnelle (intégration sociale et maîtrise de la tâche), le contrat psychologique et le soutien organisationnel perçu. L'implication organisationnelle calculée est favorisée par la socialisation organisationnelle (compréhension de son rôle), le soutien du supérieur et la satisfaction de carrière. L'implication organisationnelle normative est favorisée par la socialisation organisationnelle

²¹ Données issues de la même collecte.

		(compréhension de son rôle), le contrat psychologique, le soutien organisationnel et la satisfaction de carrière
Promouvoir l'implication organisationnelle à travers les formations en alternance pour réduire le turnover (2011, publié dans @GRH)		Le contrat psychologique, la socialisation organisationnelle (intégration sociale, le soutien organisationnel et du supérieur ont un effet négatif sur l'intention de quitter.
Implication organisationnelle et contrat psychologique : une relation évolutive au sein des apprentis de l'enseignement supérieur (2012, publié dans Questions de management)	Hypothético-déductive longitudinal avec 2 points de mesure avant / après alternance Deux échantillons 260 apprentis bac+5 134 alternants bac+3 à 5 Régressions linéaires	Au fur et à mesure de l'alternance, les implications normative et calculée baissent quand l'implication affective reste stable.
Le développement des liens d'implication multi-cibles en formation-emploi : le rôle des soutiens organisationnels, du supérieur, et des collègues de travail (2015, publié dans Gestion 2000)	Hypothético-déductive, questionnaire transversal, 808 répondants, SPSS.22. Régressions linéaires.	Les alternants sont impliqués plus fortement envers l'équipe, un peu moins envers le travail et encore moins envers l'organisation d'accueil. L'implication envers l'équipe est développée par la perception de soutien des collègues et du supérieur.
<i>Building multi-target commitment through work-integrated learning: The roles of proactive socialization behavior and organizational socialization domains (2016, publié dans la Revue de GRH)</i>	Hypothético-déductive avec questionnaire transversal. 2985 répondants nord-américains Régression hiérarchiques et multiples (pour tester les effets de médiation), ANOVA ²²	Les alternants sont impliqués plus fortement envers l'équipe que vis-à-vis du travail. Les comportements proactifs de socialisation développent l'implication dans le travail et dans l'équipe. La socialisation dans les domaines développe l'implication envers le travail et l'équipe. Les domaines de socialisation médiatisent partiellement la relation positive entre comportements proactifs de socialisation et implication envers le travail et l'équipe.
Manager les formation-emploi pour développer l'implication : le cas du modèle canadien d'éducation coopérative (2016, publié dans Management & Avenir)		L'implication envers le travail et envers l'équipe est différente en fonction du genre (plus élevée chez les femmes). L'implication ne varie pas selon la taille de l'organisation significativement.

²² Les données sont issues de la même collecte.

L'impact des comportements proactifs de socialisation sur les relations d'implication sous contrat atypique (2017, publié dans la <i>Revue internationale de psychologie et de comportements organisationnels</i>)	Ingénieurs bac+1 à bac+4 en alternance dans une université nord-américaine. Hypothético-déductive avec questionnaire transversal. 808 répondants Régressions hiérarchiques	Seuls certains comportements proactifs de socialisation prédisent l'implication envers l'équipe (recherche de feedback, d'information, de relations sociales) et envers le travail (recherche de feedback, networking).
---	--	---

Tableau 9 : principaux résultats de la relation entre alternance et implication.

Pour la **littérature managériale**, ces travaux montrèrent que :

- L'alternance développe des relations d'implication organisationnelle (affective, calculée, normative).
- Les antécédents de l'implication organisationnelle en alternance sont la socialisation organisationnelle (comportements proactifs et domaines), la perception de soutien (organisationnel, du supérieur) et le contrat tacite.
- L'alternance développe des relations d'implication envers les cibles (travail, organisation, collègues, supérieur) favorisées par les comportements proactifs de socialisation, les domaines de socialisation et les perceptions de soutien.
- L'alternance, en développant des liens d'implication organisationnelle, a un impact négatif sur l'intention de quitter.

En termes **d'impacts pour les organisations**, ces travaux pointèrent les implications managériales suivantes :

- La durée du contrat d'alternance (4, 8, 12 mois) ne limite pas le développement de lien(s) d'implication selon une approche unidimensionnelle et multi-cibles. Les organisations peuvent ainsi définir différents modèles d'alternance en lien avec les Centres de formation.
- Si une organisation souhaite développer une implication organisationnelle affective, un temps plus long sera nécessaire ainsi qu'une forte perception récurrente du soutien du tuteur.
- Si une organisation souhaite utiliser l'alternance comme une grande pré-socialisation ou une longue période d'essai avant un recrutement pérenne, l'alternance, en développant des liens d'implication favorise l'envie de rester dans l'organisation et une acculturation aux valeurs de l'organisation.

- L'alternance peut être stratégiquement utilisée pour des missions ponctuelles (alternance court terme) ou dans une perspective durable de GPEC/GEPP par exemple (alternance à visée de recrutement final). L'organisation doit donc définir sa stratégie au regard de l'alternance en terme d'emploi projeté.

3.2.5. Les enjeux de performance

En alternance, il est attendu que l'alternante ou l'alternant développe des compétences mais également qu'il participe à la performance de l'organisation d'accueil (Pennaforde & Pougnet, 2012).

Nos travaux ont creusé la compréhension de la performance en alternance comme le montre le tableau 10 ci-dessous :

Recherches	Méthodologie	Principaux Résultats
<i>A behavior focused assessment of co-op performance : A comparison of co-op and non co-cop graduating students (2016, publié dans le Asia Pacific Journal of Co-operative Education)</i>	Hypothético-déductive avec questionnaire transversal sur deux échantillons à comparer de 2905 alternants et 1802 non alternants.	La performance dans la tâche n'augmente pas statistiquement avec la durée de l'expérience pour les alternants sauf pour l'efficacité dans la performance dans l'équipe.
<i>The influence of proactive socialization behaviors and team socialization on individual performance in the team (2016, publié dans le Asia Pacific Journal of Co-operative Education)</i>	Hypothético-déductive avec questionnaire transversal. 2985 répondants nord-américains Régression hiérarchiques et multiples (pour tester les effets de médiation), ANOVA ²³	L'alternance développe l'efficacité de la performance dans l'équipe et la performance adaptative dans l'équipe. La recherche de feedback et la négociation pour changer de poste impactent négativement la performance dans l'équipe facette efficacité. La recherche d'information et la socialisation générale impactent positivement les 3 facettes de la performance.

Tableau 10 : principaux résultats de la relation entre alternance et performance.

Pour la **littérature managériale**, ces travaux montrent que :

- L'alternance développe la performance dans la tâche et dans l'équipe sur toutes ses facettes.
- La performance en alternance est impactée par certains comportements proactifs de socialisation.
- La performance dans l'équipe augmente avec la durée de l'expérience.

²³ Les données sont issues de la même collecte.

En termes **d'impacts pour les organisations**, ces travaux pointèrent les implications managériales suivantes :

- Les alternantes ou les alternants sont des acteurs organisationnels rapidement performants.
- Les alternantes ou les alternants développent une performance dans la tâche plus rapidement qu'une performance dans l'équipe, ce qui implique une nécessité de permettre aux alternants de travailler avec les équipes et de rendre les équipes ouvertes à travailler avec les alternantes ou les alternants.
- Les alternantes ou les alternants peuvent développer une performance en mobilisant les cadres théoriques vus en école. Les organisations devraient se nourrir de ces cadres et de ces manières de développer des compétences pour faire évoluer leurs pratiques.

Ainsi, l'alternance développe des comportements organisationnels chez les alternantes et les alternants, sous certaines conditions. Nos travaux ont permis, en contexte français ou international, de démontrer que l'alternance développait les alternantes et les alternants en adéquation avec les attentes organisationnelles d'un côté, individuelles de l'autre. Ils ont permis de proposer plusieurs implications managériales pour impacter les pratiques au regard de l'alternance, qu'il s'agisse des organisations d'accueil ou des centres de formation.

Une **dernière implication managériale** demeurerait importante à mettre en place, au regard des résultats de nos recherches, pour renforcer l'impact positif des alternantes et des alternants au sein des organisations. Il s'agirait de définir exactement le statut que l'organisation souhaite leur donner pour que tous les acteurs des organisations puissent développer une projection commune à leur égard. Nous pourrions proposer que tous les acteurs organisationnels perçoivent les alternantes et les alternants comme des personnes en développement, membres à part entière de l'organisation, pendant la durée de leur contrat.

3.3. Nos apports pour la recherche sur l'alternance au niveau international

Objet de recherche présent dans de très nombreux pays, mais implanté de manière mature et fortement encadré selon des critères de qualité dans peu de contexte, l'alternance gagne à être analysée sur plusieurs terrains en fonction des spécificités de ses modèles pour comprendre les enjeux et les impacts de gestion associés de manière contingente.

Grâce à une bourse de la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion en Entreprise (FNEGE), la *Junior Professor Award*, nous avons pu partir à l'université de Waterloo, en Ontario, pour réaliser des recherches sur l'alternance en contexte international (2014-2015). En plus des travaux de recherche que nous avons réalisés et présentés ci-avant, cette plongée internationale nous permit de nous inscrire dans des réseaux de chercheurs sur le domaine, et d'appréhender les questions et thématiques de recherche sur l'objet « alternance », pour nous enrichir d'autres approches et collaborer dans des recherches partenariales au niveau international.

Nous avons, pendant notre séjour au Canada, discuté intensément avec nos collègues pour tenter de démontrer l'intérêt, pour conduire des recherches sur l'alternance, de prendre en compte les aspects organisationnels et gestionnaires, en sus des dimensions pédagogiques et outils associées à l'alternance. En effet, aux niveaux anglo-saxon et mondial, les recherches sur l'alternance s'intéressaient principalement aux dimensions pédagogiques et à l'étude des programmes d'alternance pour développer des compétences, sans prendre en compte l'aspect emploi / organisation, alors que celui-ci représente souvent la moitié du temps de travail passé par les alternantes ou les alternants pendant leur cursus. À force de discussions et d'échanges, l'argument prit et les recherches commencèrent à s'intéresser également à la sphère organisationnelle de l'alternance.

Un rapide regard sur les thèmes de recherche sur l'alternance à l'international montre l'importance grandissante du nombre de recherches multi-niveaux intégrant les trois principaux acteurs de l'alternance (l'alternante et l'alternant, le centre de formation, l'organisation d'accueil) à côté des recherches axées sur la pédagogie de l'alternance et ses pratiques associées. Par exemple, le tableau 11 ci-dessous montre l'évolution des thèmes de recherche sur l'alternance au sein de la principale revue dédiée au sujet, *l'International Journal of Work-Integrated Learning*²⁴, lancée en 2000 :

	Recherches « pédagogiques » et « outils »	Recherches multi-niveaux intégrant les organisations
2000-2014 (234 numéros)		Alternance et développement des talents (10 numéros->4%) Comparaisons internationales (15 numéros-> 5%) → Total : 9% des articles publiés
2015-2023	Dispositifs d'évaluation, définition de l'alternance, développement des compétences en fonction des modèles	Méthodologies de recherche pour l'alternance (8 numéros->2%) Cadre global de l'alternance, indicateurs de qualité (34 numéros->10%)

²⁴ La revue *International Journal of Work-integrated Learning* prend en 2018 la suite de la revue de référence dédiée à l'alternance à l'international, *l'Asia Pacific Journal for Co-operative Education* (2000-2018).

(312 numéros)	d'alternance, meilleures pratiques d'alternance.	Engagement des entreprises (12 numéros ->3%) Alternance et comportements organisationnels (14 numéros->4%) Covid, diversité, inclusion, futur du travail (26 numéros ->8%) → Total : 27% des articles publiés
---------------	--	---

Tableau 11 : évolution des thèmes de recherche sur l'alternance au sein de l'IJWIL (2000-2023).

Il apparait clairement un changement dans les approches de recherche autour de 2014 avec la création d'un groupe de recherche international sur l'alternance, la tenue tous les deux ans d'un symposium sur les recherches en alternance, et la nécessité de s'intéresser aux enjeux et impacts organisationnels de l'alternance. Depuis, l'ouvrage international de référence sur l'alternance, intitulé *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (Zegwaard & Pretti, 2023), intègre, dans sa troisième édition, des sections entières dédiées à la compréhension de l'alternance dans le monde organisationnel.

Les recherches sur l'alternance dans d'autres contextes suivent donc le même mouvement d'intérêt historique que les recherches sur l'alternance en France. L'approche gestionnaire que nous proposons permet de dépasser le centrage sur un angle d'étude et de développer une approche complexe et globale de l'alternance. Dans cette veine, nous avons rédigé un chapitre dans l'ouvrage *Work-Integrated Learning in the 21st Century : Global Perspective on the Future* (Bowen & Drysdale, 2017) sur l'impact des technologies de l'information et de communication (TIC) et du télétravail sur la socialisation et la préparation à l'emploi des alternants selon une perspective internationale (Pennaforte & Bowen, 2017).

Synthèse du chapitre 3

Ainsi, nos travaux ont permis de conceptualiser l'alternance selon une approche gestionnaire, avec de multiples dimensions appréhendées selon des corpus issus de la littérature managériale. À travers nos travaux, l'alternance apparaît comme un processus de socialisation organisationnelle, qui permet de développer des compétences et de créer les conditions de développement de liens d'implication, dans un dessein de performance. Toujours, nos travaux ont également démontré le poids central des soutiens des membres des organisations, en contexte français ou international. Nos travaux, et notre positionnement résolument dans une approche globale de l'alternance (système, principe, processus) permirent également d'impacter les pratiques de recherche au niveau international.

Après avoir discuté de nos apports pour la recherche sur l'alternance en sciences de gestion et du management, focalisons-nous dans le chapitre 4 sur nos apports pour la communauté des praticiens RH et organisationnels, en discutant de notre positionnement pour améliorer les pratiques d'alternance au sein des organisations d'une part, et pour vulgariser la GRH d'autre part.

Chapitre 4 : Nos impacts pour la communauté des praticiens RH et organisationnels

Dès nos débuts dans le métier, nous avons mis un point d'honneur à communiquer nos résultats, à les partager au sein des organisations avec lesquelles nous étions en interaction, afin de les impacter, de faire évoluer les pratiques *a maxima*, de donner quelques pistes de réflexion *a minima*. Toujours, il appartenait à l'organisation de s'emparer ou non des suggestions. Ainsi, dès la fin de notre thèse, nos travaux permirent de faire évoluer certaines pratiques, d'en tester de nouvelles, autour de l'alternance, au sein de notre ancienne organisation d'accueil et ainsi d'impacter les dispositifs et leurs parties prenantes. Progressivement, nous nous sommes rendus compte que les organisations mobilisaient l'alternance sans en connaître finement les enjeux attitudeux et souvent selon une injonction politique déconnectée d'une volonté stratégique de GPEC/GEPP. Nous fûmes sollicités régulièrement par des institutions publiques ou privées, et dans des collectifs, afin de partager nos connaissances sur l'alternance. Il s'agissait d'échanger sur la base de nos travaux pour tenter d'améliorer des dispositifs, d'ouvrir des perspectives critiques sur des dispositifs d'alternance, et d'impacter ces institutions afin de prendre en compte les enjeux gestionnaires de l'alternance.

À côté, après plusieurs mois de recherche au Canada sans enseigner, de retour en France, nous souhaitions relancer nos innovations pédagogiques pour vulgariser, pour le plus grand public, certaines connaissances en GRH.

Dans ce chapitre, nous discuterons de nos apports pour améliorer les pratiques d'alternance au sein des organisations (4.1) puis nous focaliserons sur les actions de vulgarisation de la GRH (4.2).

4.1. Amélioration des pratiques d'alternance au sein des organisations : l'impact organisationnel de nos recherches

La publication de notre premier ouvrage, en 2012, intitulé *DRH, cultivez vos talents par l'alternance*, aux éditions Dunod, avec Stéphanie Pougnet, fut un motif de grande satisfaction car enfin, un manuel de gestion existait pour faciliter la gestion de l'alternance pour tous les praticiens RH et toutes les parties prenantes de l'alternance. Le contenu, issu de la combinaison de nos deux thèses dévolues à l'alternance, proposait de contextualiser l'alternance et de donner les outils aux praticiens RH pour la développer. Le mot d'ordre général demeurait que l'alternance doit être gérée, afin d'atteindre ses objectifs sous-jacents.

Fiers de notre ouvrage et soucieux d'améliorer les dispositifs d'alternance au sein des organisations, nous souhaitions communiquer largement sur notre manuel et ses recommandations pour impacter

les pratiques de gestion de l’alternance ou pour mettre en œuvre lesdites pratiques. Particulièrement, nous souhaitons impacter les organisations en explicitant que l’alternance doit être gérée avec :

- Un cadre précis.
- Une organisation spécifique.
- Un pilotage.
- Une inscription dans une stratégie RH.
- Un engagement des RH et du management.
- Méthode.
- Une vision durable de la relation individu-organisation, si possible.

Aussi nous semblait-il indispensable de spécifier, à toutes les parties prenantes de l’alternance, que celle-ci ne s’improvise pas et s’anticipe, dans sa mise en place, car elle doit faire se rencontrer des femmes et des hommes en construction, souvent plein de doutes. A titre d’exemple, nous présentions le tableau 12 ci-dessous, qui précise quelques impératifs de gestion pour les parties prenantes de l’alternance (McRae *et al*, 2018 ; Drewery *et al*, 2016 ; Pennaforte & Pougnet, 2012) :

	Avant alternance	Pendant alternance	Après alternance
Service RH	Communication sur le dispositif Recrutement Positionnement à moyen terme de l’alternant	Gestion prévisionnelle des alternants Suivi des alternants Rappel des règles	Gestion des talents Proposition de poste en adéquation avec les attentes de l’alternant
Service Formation	Recrutement Planning de la formation	Pilotage	Réseau des anciens
Organisation d’accueil	Recrutement Choix des tuteurs Préparer l’arrivée de l’alternant	Développement de compétences Donner des responsabilités réelles et importantes, en lien avec le programme pédagogique	Réseau Evaluer l’alternance sur la base d’une évaluation de la performance Faire un retour d’expérience pour le prochain alternant
Centre de formation	Choix des intervenants Accompagner l’alternant et l’organisation d’accueil	Développement des connaissances Suivre les progressions et soutenir les alternants et l’organisation d’accueil	Réseau des anciens Aider au retour d’expérience de l’alternant et de l’organisation d’accueil.
L’alternant	Information Expression de souhaits et d’attentes Se préparer en participant aux ateliers de préparation	Acteur de sa formation S’engager dans le travail et avec les gens. Se développer en lien avec le programme de formation.	Engagement dans le poste correspondant aux attentes Développer son réseau et l’entretenir Réflexivité sur l’expérience

Tableau 12 : plan d’actions pour gérer l’alternance pour une alternance de qualité.

Afin de communiquer sur cette nécessité de gestion, nous avons réalisé de multiples conférences au sein d'institutions publiques comme Pôle Emploi, et au sein de cercles privés, dans toute la France. Nous avons également écrit de nombreux articles pour des journaux spécialisés (*Entreprise & Carrière*, 2013 ; *L'usine nouvelle*, 2013 par exemple) ou à large diffusion (*Le Parisien*, 2013 par exemple) sur la question de l'alternance, ainsi que des émissions de radio. Aussi, nous avons accompagné une initiative de DRH de plusieurs entreprises de mettre en relation les anciens apprentis non recrutés à la fin de leurs études par les grandes entreprises avec les besoins en emplois des petites et moyennes entreprises (PME) et des très petites entreprises (TPE), initiative matérialisée par la plateforme www.engagement-jeunes.com.

Cette vulgarisation de nos connaissances sur un sujet porteur et d'actualité au sein des organisations initie les prémices d'une sensation de devoir, de mission, associée à notre rôle d'enseignant-chercheur, de dépasser les cadres de communication institutionnelle de notre établissement et ceux de la recherche, pour faciliter la mise en œuvre et la compréhension d'un objet peu connu. Il nous semblait central de conseiller, pour que les alternances se déroulent au mieux, dans un cadre qualitatif. Ce franchissement des frontières dans un souhait de vulgarisation, nous l'avons également réalisé au niveau du domaine de la GRH dans son entier.

4.2. Vulgariser la GRH : l'impact sur la communauté des RH et sur tous les travailleurs

La communication des résultats de nos recherches sur l'alternance s'est doublée d'un souhait de vulgariser nos connaissances en GRH au plus grand nombre (4.2.1), notamment à travers le MOOC *Les mots de la GRH* (4.2.2) et en dirigeant notre premier manuel de GRH (4.2.3).

4.2.1. Vulgariser pour les acteurs de l'alternance et toutes les personnes impactées par les RH

La vulgarisation de nos travaux de GRH a commencé, nous l'avons vu, par la publication d'un manuel de gestion de l'alternance, en 2012, à la suite de notre rencontre avec Stéphanie Pougnet lors du congrès de l'AGRH de 2011. Lors de cette rencontre, nous avons identifié la complémentarité de nos travaux sur l'alternance, avec d'un côté une recherche spécifiant l'aspect contingent de l'alternance (Pougnet, 2010) et de l'autre une recherche explicitant les processus attitudinaux en cours en alternance (Pennaforte, 2010). Nous avons ainsi construit un manuel dans l'objectif premier d'impacter la gestion de l'alternance par les acteurs organisationnels. Vulgarisation ciblée pour les DRH et les acteurs de l'alternance (tuteurs, alternantes et alternants, centres de formation, financeurs,

entreprises, organisation, managers), cette publication se voulait attachée aux contenus de nos thèses respectives. Puis, en 2015, le Professeur Maurice Thévenet nous proposait de rejoindre les auteurs de *Fonctions RH*, pour sa troisième édition chez Pearson (Thévenet *et al*, 2015), et de participer à la diffusion des connaissances en GRH au plus grand nombre.

4.2.2. Vulgariser à travers le MOOC *Les mots de la GRH*

À la même époque, de retour du Canada, où nous nous étions focalisés sur des activités de recherche uniquement, de discussions en discussions avec un praticien RH à la retraite qui nous avait remplacé pour nos enseignements pendant notre séjour à l'étranger, naquit l'envie, en 2016, de réaliser un *Massive Open Online Course* (MOOC). Le Cnam s'était équipé et lancé dans les MOOC, la mode avait pris, et il n'existait pas en France de MOOC en GRH. Nous avons alors décidé, avec Jean-Louis Guignard, notre intervenant, de créer le MOOC *Les mots de la GRH*, qui visait à présenter des notions de GRH pour le plus grand nombre, de manière simple, en les définissant, les schématisant et en interviewant des experts de chaque domaine, dans une volonté pragmatique et opérationnelle. Nous souhaitons, qu'après avoir suivi le MOOC, toute personne puisse avoir quelques connaissances en GRH, une capacité à questionner des situations problèmes, et une méthodologie pour les résoudre. Pour nous, ce MOOC se voulait un travail collectif porté par une institution, pour impacter le plus largement la communauté des travailleurs en valorisant notre collectif d'équipe projet MOOC mais également notre institution d'appartenance.

Fort du succès de ce premier MOOC, nous avons réalisé la suite, en enrichissant notre équipe d'un second retraité des RH, pour réussir à définir, selon la même approche, 90 notions de GRH et de management. Nos objectifs collectifs demeuraient, avec un souci pédagogique de ne pas susciter l'ennui chez l'auditeur. Le succès fut également au rendez-vous pour ces deux autres MOOC. Et le plaisir de travailler avec deux retraités, de solliciter des experts, de tourner de manière accompagnée des vidéos, d'être dans un échange de connaissances basées sur l'expérience très large de deux experts et d'autres, nous rappela à quel point le partage de savoirs peut permettre à de beaux projets de se concrétiser.

4.2.3. Vulgariser la GRH à travers notre premier manuel dirigé

Matériau intéressant pour vulgariser en raison de sa facilité d'accès, de sa gratuité, de son format court et digital, de son accessibilité aux personnes en situations de handicap, nous avons par la suite utilisé nos MOOC comme des outils préparatoires à certaines unités d'enseignement de GRH pour non spécialistes. Enfin, sur la base de ces 90 notions, nous avons réalisé un manuel de GRH à destination des non spécialistes aux éditions Dunod en 2018 (1^{ère} édition). Intitulé *Fondamentaux de GRH : 100 défis RH illustrés* (Pennaforte *et al*, 2018 ; 2022), ce manuel reprend le principe pédagogique des MOOC et propose, sous forme schématique, cent notions de GRH avec des points d'actions pour toute personne travaillant au sein des organisations.

En 2018, lors de la première édition de notre ouvrage, nous souhaitions également réaliser le premier « Dictionnaire numérique de GRH », accessible à tous, en nous appuyant sur le Cnam qui venait de se doter d'une direction du numérique. Cette idée ne fut pas retenue par le Cnam et nous travaillons actuellement sur son développement avec un partenaire externe.

Synthèse de la partie 1

Ainsi, dès notre entrée en CIFRE, nous n'avons eu de cesse de viser l'amélioration des systèmes de gestion de l'alternance des organisations d'une part, et de diffuser le plus largement possible nos connaissances en GRH d'autre part. Cette double vulgarisation, au service des organisations et des parties prenantes de l'alternance pour l'alternance, au service de tous les travailleurs pour la GRH, permet de développer des innovations pédagogiques et d'améliorer les pratiques d'alternance au sein des organisations.

Nos travaux sur l'alternance et notre entrée dans le métier d'enseignant-chercheur constituèrent les racines de notre éthos d'enseignant-chercheur à impacts. Car en alternance, les alternantes et alternants se forgent une première identité professionnelle (Cohen-Scali, 2000), font des choix quant à leur approche du travail et comprennent progressivement comment se socialiser aux organisations. Finalement, l'alternance impacte leur futur éthos professionnel comme conduire des recherches sur l'alternance entraîne un impact sur notre éthos d'enseignant-chercheur en :

- Affirmant la prégnance centrale des organisations dans notre approche du métier.
- Développant une approche pragmatique et opérationnelle de l'enseignement.
- Pointant l'importance du soutien et de l'encadrement d'individus en construction.
- Démontrant l'importance d'une approche intégrative du métier au regard de ses différents axes, entre l'enseignement, la recherche et la vulgarisation.

Ainsi, après avoir discuté de notre vision du métier d'enseignant-chercheur à nos débuts, explicité le cadre de l'alternance, discuté de nos apports pour la recherche sur l'alternance en sciences de gestion et du management, et de nos impacts pour la communauté des praticiens RH et des acteurs organisationnels, intéressons-nous maintenant à ce que signifierait être enseignant-chercheur HDR en 2024 avec un éthos d'enseignant-chercheur à impacts au sein de notre seconde partie de mémoire.

PARTIE 2

DÉVELOPPER UN ÉTHOS D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR HDR À IMPACTS : 2024 ET APRÈS

Nos activités sur la période 2008-2023 furent riches en enseignements, en vulgarisation de nos travaux et de la GRH, et en recherche, en France et à l'international. Aujourd'hui, en 2024, s'ouvre une nouvelle période qui s'inscrit dans la continuité de cycles plus courts qui se sont enchainés depuis 2008 :

- **2008-2010** : thèse de doctorat en CIFRE : réalisation de la thèse, vie de salarié, naissance de notre posture à impacts, double socialisation organisationnelle.
- **2010-2014** : entrée dans le métier d'enseignant-chercheur (ATER puis maître de conférences) : enseignements, premières responsabilités pédagogiques (licence GRH), valorisation des travaux de thèse (publications et vulgarisation).
- **2014-2017** : bourse de recherche : départ à l'étranger et recherche en contexte international, inscription dans des réseaux internationaux, publications des travaux de recherche.
- **2017-2022** : autres responsabilités académiques (master GRH), valorisation pédagogique et vulgarisation (MOOC, manuels), enseignement auprès d'autres publics.

Nous positionnons notre marqueur en 2024, car, nous l'espérons, cette année nous permettra d'avoir le niveau de qualification nécessaire pour encadrer des doctorants et des projets de recherche à travers l'habilitation à diriger des recherches. Au sein de cette partie, nous présenterons nos positionnements et nos projections dans le métier d'enseignant-chercheur pour les années à venir. Quelques aller-retour avec nos activités antérieures seront réalisés, mais ce qui anime cette seconde partie demeure l'explicitation et la discussion de notre vision du métier d'enseignant-chercheur à impacts sur les missions d'enseignement, de recherche, de vulgarisation, de lien avec les organisations, tout en focalisant sur notre posture épistémologique et notre agenda de recherche.

Le **chapitre 1** discutera de notre conception du métier d'enseignant-chercheur aujourd'hui et demain, selon une approche à impacts du métier et de l'encadrement, et explicitera nos projections quant à nos apports futurs en termes de vulgarisation pour la communauté des praticiens RH et au niveau international sur les questions d'alternance.

Le **chapitre 2** s'intéressera à notre positionnement épistémologique et à des recommandations méthodologiques issues de nos travaux pour conduire et mener des recherches sur l'alternance. Il explicitera notre posture de chercheur à impacts, présentera des recommandations méthodologiques et discutera de propositions de canevas méthodologiques à privilégier pour enquêter sur l'alternance.

Le **chapitre 3** se focalisera sur notre agenda de recherche et discutera des recherches futures à mener sur l'alternance, de notre agenda de recherche général, de nos nouveaux champs de recherche associés à l'inclusion et aux neuro-atypiques. Il explicitera également comment mettre en œuvre cet agenda.

Le **chapitre 4** enfin proposera de critiquer notre objet de recherche principal, l'alternance, et également de critiquer notre métier d'enseignant-chercheur.

Cette seconde partie, qui se positionne en 2024 et après comprend quatre chapitres :

- **Chapitre 1** : être enseignant-chercheur HDR à impacts.
- **Chapitre 2** : posture épistémologique et recommandations méthodologiques.
- **Chapitre 3** : définition d'un agenda de recherche.
- **Chapitre 4** : critiques sur l'alternance et le métier d'enseignant-chercheur.

Chapitre 1 : Être enseignant-chercheur HDR à impacts

Depuis 2008, nous avons enseigné, recherché, vulgarisé et participé aux différentes activités associées au métier d'enseignant-chercheur. Au cours de ces quinze années au service de l'Etat, nous avons, à certains moments, axés nos activités plus ou moins fortement sur l'enseignement, la recherche, la vulgarisation, et le lien avec les organisations.

Au sein de ce chapitre, nous discuterons de notre conception actuelle du métier d'enseignant-chercheur et de notre positionnement pour les années à venir en tant que maître de conférences HDR. Nous expliciterons les fondements de notre éthos à impacts sur lesquels nous nous appuyons pour réaliser nos cinq grandes missions (enseignement, recherche, travail institutionnel, vulgarisation, lien avec les organisations). Nous expliciterons tout d'abord notre approche à impacts du métier (1.1) et de l'encadrement (1.2), puis nous discuterons de nos futurs apports pour la communauté de praticiens RH et le monde organisationnel en France (1.3). Enfin, nous présenterons notre approche internationale de l'alternance selon une posture mixte de chercheur et de consultant (1.4).

1.1. Approche à impacts du métier

Être enseignant-chercheur HDR à impacts nécessite de préciser les contours de cet éthos spécifique autour des questions de pouvoir, de mesure, de durabilité, de pluralité d'impacts et de la discipline des sciences de gestion et du management (1.1.1), d'inscrire cet éthos dans un cadre éthique et responsable (1.1.2) pour enfin préciser les quatre fondements associés à cet éthos original :

- Un fondement moral et éthique vis-à-vis de nous-même (1.1.3).
- Un fondement pour l'enseignement (1.1.4).
- Un fondement pour la recherche (1.1.5).
- Un fondement de responsabilité humaine et sociale (1.1.6).

1.1.1. Ethos de l'enseignant-chercheur à impacts et indicateurs

En GRH et en RSE, au sein des organisations, l'approche à impact a le vent en poupe, avec la loi PACTE et les entreprises à mission (2019), qui renvoient à une idée de responsabilité sociales, écologiques et économiques des organisations vis-à-vis des parties prenantes internes et externes. En 2020 par exemple, la revue *Question(s) de management* publie un numéro spécial intitulé « *Question(s)*

*d'impact*²⁵», précisant que l'impact et les mesures d'impact (social, sociétal) de pratiques RH ou d'investissement économiques ont pris une large place dans les enjeux organisationnels. Des travaux examinent les impacts de politiques publiques sur la santé et le bien-être social (Bacelar-Nicolau, 2017) ou encore l'impact des environnements institutionnels sur les agences de notation (Tong, 2018). Notre métier d'enseignant-chercheur lui-même est associé à la notion d'impact, comme par exemple avec l'indice H mesurant le nombre de citations des articles dans la communauté scientifique, dans une injonction croissante de performance scientifique attendue (Courpasson & Guedri, 2007 ; Vatin, 2020 ; loi du 20 décembre 2020.)²⁶

Les indicateurs de mesure de nos impacts sont donc très présents dans notre environnement des sciences de gestion et du management, que nous soyons investis dans un projet de recherche financé public ou privé (impact du projet sur l'objet, l'institution, le rayonnement du pays...), que nous réalisons des enseignements (impacts pédagogiques, impacts externes sur les futurs candidats...), que nous publions des articles (classement de la revue, type de conférence ou de congrès, nombre de citations...), dans un contexte mondialisé (voire concurrentiel) de stimulation entre pairs.

Ces indicateurs d'impacts, maintenant constitutifs de notre métier, nous pouvons les considérer comme des guides et des objectifs à atteindre, comme des contraintes, ou encore selon une approche mixte qui considérerait comme centrale que nous impactions et que ces impacts soient mesurés, tout en conservant la liberté de choisir vers quelles cibles et sur quelles missions nous souhaitons impacter et donc être mesurés. Pour notre éthos d'enseignant-chercheur à impacts, nous nous inscrivons dans cette troisième approche, qui permet de laisser à l'enseignant-chercheur la liberté de décider envers quelles cibles il souhaite orienter ses impacts conscients, dans un cadre éthique et responsable.

1.1.2. Éthique et responsabilité pour un éthos d'enseignant-chercheur à impacts

Au niveau individuel, et à notre niveau d'enseignant-chercheur, cette notion de responsabilité demeure centrale (Royer, 2011 ; Hennequin & Condomines, 2022), sur les niveaux d'éthique de l'enseignant et du chercheur, de la responsabilité de nos actions sur les autres, et de notre objectif de développement. Nous souhaitons donc être responsables, vis-à-vis de nous-même et des autres, c'est-à-dire nous positionner en tant qu'enseignant-chercheur dont les objectifs sont d'accomplir des missions d'enseignement et de recherche qui impactent positivement les autres.

²⁵ *Question(s) de management*, 2020/1, n°27.

²⁶ Voir [annexe 10](#) : les six indicateurs d'impact de la loi du 20 décembre 2020.

Considérer son métier comme la réalisation de missions à impacts nous engage dans un positionnement temporel et éthique spécifique. Temporel, car à nos deux grandes missions génériques, des sous missions s'ajoutent. Éthique, car accomplir des missions à impacts sous-tend de dépasser une approche mécaniste de l'enseignement par exemple, et de se donner, à chaque fois, un objectif que les élèves ressortent satisfaits d'un enseignement où ils auront pu développer des compétences ou engranger des connaissances qu'ils appliqueront au sein des organisations. Éthique, car conduire des recherches sur des terrains organisationnels nécessite, par réciprocité, de diffuser les fruits de ses recherches. Éthique enfin, car tout le monde n'a pas la même approche du métier et il nous appartient de défendre notre conception quand elle est vilipendée.

Notre éthos d'enseignant-chercheur à impacts s'appuie ainsi sur quatre fondements :

- Moral et éthique (1.1.3).
- Pour l'enseignement (1.1.4).
- Pour la recherche (1.1.5).
- De responsabilité humaine et sociale (1.1.6).

1.1.3. Un fondement moral et éthique vis-à-vis de nous-même

Le premier fondement sur lequel nous nous appuyons se déroule face à nous même, de manière axiologique. Il s'agit ici de la possibilité de travailler dans une organisation qui laisse une autonomie si grande qu'elle pourrait être qualifiée de liberté. Travailler dans un cadre institutionnel nécessite des obligations que nous réalisons évidemment, mais il nous importe d'avoir toute latitude pour mener nos activités et ainsi de les réaliser comme des missions à impacts. Notre cadre de travail nous est fixé par plusieurs règles, associées à notre métier d'enseignant-chercheur, notre statut de maître de conférences, nos responsabilités de diplômés et d'unités d'enseignement, notre appartenance à une institution spécifique, à la fonction publique. Ces règles permettent de s'appuyer sur des fondamentaux éthiques, s'appuyant sur des normes morales intégrées, au regard de notre éthos d'enseignant-chercheur à impacts, comme la transmission de connaissance de manière éclairée, la recherche en contrôlant ses impacts sur l'objet ou encore le courage d'alerter sur des situations déviantes. Il nous appartient donc d'être sans cesse en adéquation entre le système de valeurs véhiculé par le cadre éthique large de l'enseignant-chercheur et notre système de valeurs personnel qui cadre également notre éthos au travail.

1.1.4. Un fondement pour l'enseignement

Le second fondement se rapporte à l'enseignement (nous enseignons environ 500h par an) et à notre responsabilité au-regard de nos élèves. Qu'ils soient apprentis ou élèves en cours du soir, qu'ils soient en formation continue ou à distance, nous considérons comme fondamental d'accompagner tous ces élèves vers le succès à l'examen, sans transiger sur les exigences, bien au contraire. Les élèves du Cnam sont souvent en reprise d'études, en formation pour quitter leur emploi dans lequel ils se sentent mal, ou encore au Cnam pour sa vocation sociale. Ce qui signifie que les élèves sont « sensibles », et que cette sensibilité doit être prise en compte en tant qu'enseignant. Ce qui signifie également que nous considérons comme important, au-delà de nos cours « obligés », d'enseigner dans des programmes où la GRH n'est pas le cœur de métier. Nous enseignons à cet effet dans des cursus de management, de gestion du handicap, de gestion des établissements sanitaires et sociaux, cursus dans lesquels nous retrouvons tout le sens de notre mission d'enseignant : sur la base de nos travaux de recherche, transmettre des connaissances, les discuter, et tenter de comprendre comment les mettre en œuvre avec du recul au sein des organisations, c'est-à-dire comment impacter.

1.1.5. Un fondement pour la recherche

Le troisième fondement se rapporte à la recherche où nous considérons que toute recherche doit servir la Cité, la société, les organisations, et tous les acteurs concernés de près ou de loin par nos thématiques de recherche. Nous considérons ainsi comme un fondement général de développement des savoirs que nos recherches servent à la fois le monde académique et les avancées conceptuelles, mais impactent également les relations individu-organisations au sens pratique. Les questions d'impacts sont tendance, depuis plusieurs années, afin de mesurer en quoi tel acteur, tel groupe, telle action, telle pratique a un impact réel, partiel ou nul sur tel ou tel objet. Notre mission de recherche vise ainsi à multiplier les impacts issus de nos travaux pour diffuser au maximum les nouveaux savoirs.

1.1.6. Un fondement de responsabilité humaine et sociale

Enfin, notre quatrième fondement renvoie à nos rôles invisibles, de soutien, d'accompagnement, d'écoute, auprès des élèves, à notre responsabilité humaine et sociale de faire attention aux sensibilités, aux émotions, de toutes les personnes avec lesquelles nous sommes en interaction. Il nous apparaît central de tenter de toujours avoir une approche positive et heureuse des choses, où l'humour, souvent situationnel, peut apporter un peu de lumière à des personnes en difficulté. Dans

notre métier, nous rassurons beaucoup, et nous devons, dans une certaine mesure, entraîner notre patience et notre sens de l'écoute et de l'autre pour non pas être bienveillant, mais tenté d'agir avec humanité.

Ainsi, notre éthos d'enseignant-chercheur à impacts s'appuie sur quatre fondements totalement imbriqués, sans hiérarchisation entre eux, présentés ci-après en synthèse :

- Fondement **moral et éthique** au regard de notre système de valeurs, de notre rapport au travail et des conditions de réalisation de celui-ci.
- Fondement pour **l'enseignement** sur la base de nos travaux de recherche et des connaissances connexes.
- Fondement pour la **recherche**, de vulgarisation et de diffusion des connaissances pour des finalités pratiques.
- Fondement de **responsabilité** humaine et sociale.

Cet éthos, nous souhaitons nous appuyer dessus dans notre approche de l'encadrement individuel et collectif.

1.2. Notre approche de l'encadrement individuel et collectif

En nous appuyant sur notre éthos d'enseignant-chercheur à impacts, nous souhaitons développer notre posture d'encadrant (1.2.1) au sein d'un laboratoire de recherche (1.2.2) pour piloter des équipes de recherche (1.2.3).

1.2.1. Notre posture d'encadrant

Dans l'encadrement de travaux individuels et collectifs, nous souhaitons nous positionner selon une approche à impacts, en considérant que l'encadrement de mémoires, de doctorantes, de doctorants et d'équipe de recherche s'apparente à une mission à forte responsabilité, d'engagement, et nourrie d'un cadre éthique central. Encadrer des travaux doctoraux par exemple relève d'une responsabilité forte car il s'agit d'aider, sans faire, de soutenir sans prendre de décision (sauf si nécessaire), la construction intellectuelle d'une personne. Encadrer des travaux de recherche aux niveaux individuels ou collectifs relève d'un fort engagement, car il s'agit d'accompagner des personnes dont les attitudes peuvent évoluer, dont les enjeux peuvent être difficiles à gérer, ou encore dont les mécanismes relationnels peuvent être spécifiques, comme pour les personnes en situation de handicap cognitif par

exemple. Encadrer des travaux relève enfin de la constitution d'un cadre éthique central afin de toujours conserver une posture professionnelle et une juste distance, tout en demeurant accessible d'un côté, et en s'appliquant une rigueur et une exigence intellectuelle sans faille de l'autre.

Passer d'une posture d'encadré à une posture d'encadrant implique un basculement dans notre posture d'enseignant-chercheur pour qui le mentorat, au cours de nos années universitaires, avant et après la thèse, nous fut d'une grande importance pour notre construction intellectuelle, comme il demeure central dans le développement des alternantes et des alternants (Abonneau & Campoy, 2014). Il s'agit, en tant qu'encadrant de mémoire, de thèse ou encore de projet de recherche, de se mettre dans une posture où nous devenons caution, référent, afin de participer au développement intellectuel des autres pour l'encadrement de mémoire ou de thèse, de garantir le caractère scientifique d'un projet pour des projets de recherche. Passer de protégé à mentor implique donc de tenir le cadre des travaux des autres ou des travaux avec les autres, et d'impacter aux niveaux individuels et collectifs la recherche.

1.2.2. Travailler dans une institution et dans un laboratoire de recherche

Notre posture d'encadrant se réalise dans une institution et au sein d'un laboratoire de recherche, cadre spécifique avec ses cultures propres. Quand nous n'avons pas changé d'institution depuis notre titularisation, nous avons cependant changé de laboratoire. Nous avons réalisé notre thèse puis nos premières années d'enseignant-chercheur au sein du Laboratoire Interdisciplinaire de Sociologie Economique (LISE-CNRS, UMR3320) car nous apprécions être critiqués par d'autres champs disciplinaires. Après plusieurs années passées au sein du LISE, nous avons rejoint le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Sciences de l'Action (LIRSA, EA4603) dans l'axe Pilotage des Organisations, dans une interdisciplinarité des sciences de gestion et du management qui appelle également à la critique. Ici, travailler sur l'alternance, un objet à l'interface de nombreux champs, résonne fort avec les fondements et l'identité des sciences de gestion et du management, aux interface de nombreux champs disciplinaires, se nourrissant de multiples dimensions pour constituer son corpus propre, spécifique et ouvert sur le monde (Vestraete, 2007).

Travailler en laboratoire nous permet d'être porté et reconnu sur l'aspect recherche, quand la reconnaissance institutionnelle sur l'autre facette du métier est quasiment inexistante. Cela permet également d'échanger sur des problématiques communes de recherche de financement ou encore sur des projets de recherche en cours. Cela permet également de communiquer lors de conférences, de congrès ou de symposium, ce qui stimule nos activités de recherche. Participer à des congrès et à des

conférences demeure l'occasion de développer son réseau et d'initier de nouvelles rencontres qui débouchent quelquefois sur de belles réalisations.

1.2.3. Encadrer une équipe de recherche

Lors de notre séjour de recherche au Canada ainsi que pendant quelques mois à notre retour en France, nous avons pu encadrer une équipe de recherche internationale sur l'alternance, ce qui nous permit de réaliser une enquête internationale de grande ampleur sur le sujet de la relation entre alternance et développement de comportements organisationnels, et également de démontrer l'importance d'une approche multi-niveaux et multi-acteurs pour l'étude de l'alternance.

Sur place, la Directrice de notre laboratoire d'accueil nous permit de travailler avec :

- Un assistant de recherche qui répondait principalement aux offres de recherches financées.
- Deux assistants de recherche qui nous aidaient dans la recherche bibliographique et la création technique des outils de collecte de données (questionnaire, prétest, entretiens exploratoires).

Ce travail de direction d'une équipe de recherche dédiée (les assistants étaient en niveau master en alternance) nous força à adapter notre posture de chercheur solitaire à chercheur qui encadre trois personnes travaillant à la réalisation de ses travaux. Comme il nous importait de laisser la possibilité aux assistants de contribuer de la manière large et approfondie à notre recherche, nous propositions cadrage et objectifs, exposions nos conditions méthodologiques, et nous réunissions régulièrement pour faire l'état de nos avancées respectives. Les échanges étaient nombreux et nous avons pu publier dans des revues anglo-saxonnes en lien avec l'alternance²⁷, gagner des bourses de recherche²⁸, et communiquer dans de nombreuses conférences²⁹, notamment à la conférence de l'*American Psychology Association* (APA) en 2015. Guider nous plut, dans la co-construction du travail de recherche notamment, tout comme découvrir les conditions de la recherche au sein de l'université de Waterloo, où dès qu'une idée plait, elle est mise en œuvre en trouvant les moyens de la financer rapidement (dans le cadre de bourses régionales, fédérales, d'associations ou encore grâce aux dons privés du fond pour améliorer l'alternance). D'autres bénéfices sont à mentionner, au regard de ce travail collectif dans un laboratoire international :

- Sur le plan de **l'envergure des recherches** : dimension large des terrains, élargissement de la revue de littérature.

²⁷ Voir CV détaillé: liste des publications.

²⁸ *Ontario Human Capital Research and Innovative Grant*, 2014 ; *WACE International Research Grant*, 2015.

²⁹ Voir CV détaillé : liste des conférences.

- Sur le plan du **laboratoire** : participation et lancement de recherches co-construites sur l'alternance, développement d'outils et de ressources pour soutenir les recherches sur l'alternance.
- Sur le plan des **publications** : internationalisation des publications, intégration dans les réseaux internationaux, développement de recherches partenariales avec des chercheurs anglo-saxons.

À notre retour en France, grâce à une bourse de recherche gagnée par cette équipe³⁰, nous avons pu recruter un assistant de recherche sur six mois, à temps partiel, pour lancer le volet français d'une enquête sur le développement de critères qualité de l'alternance et l'impact de l'alternance sur le développement d'un souhait d'apprendre tout au long de la vie professionnelle.

Ce travail d'encadrement d'un assistant de recherche demeurait la continuité de notre travail de pilotage d'une équipe au Canada. Ici, l'encadrement se transforma vite en une sorte de partenariat, tant la confiance en notre assistant était sans faille. Nous avions des idées de canevas méthodologiques qu'il enrichissait et nous avons ainsi pu lancer des projets de recherche dans une sorte de bouillonnement intellectuel satisfaisant. Sortant d'un master, notre assistant de recherche réalisa des recherches bibliographiques, des entretiens de recherche et leurs analyses.

Conduire des recherches avec une équipe dédiée, et particulièrement au sein d'un laboratoire de taille moyenne, et encadrer des assistants de recherche nous permit de dresser quelques bénéfices associés à ces encadrements, notamment sur le plan relationnel. Les échanges, la co-construction des stratégies de recherche, la critique permanente, la répartition des tâches, la dynamique de groupe furent des nouveautés pour nous en tant qu'encadrant et garant de la qualité scientifique du travail. Ici, nous avons compris l'importance et la force du collectif pour mener des recherches d'envergure où la qualité de la relation passe par l'écoute de l'autre, la franchise, la confiance que nous lui donnons de réfléchir, d'imaginer, de construire, de lancer et de développer des idées, de prendre des décisions, selon une caution que nous donnions ou non.

1.3. Nos apports futurs pour la communauté de praticiens RH

Vulgariser ses travaux est un exercice stimulant tant il s'agit de transformer sa manière d'écrire, de communiquer et de partager ses connaissances, dans une optique d'utilité sociale, de valorisation des savoirs. Depuis notre arrivée au Cnam, la rédaction d'ouvrage, la création de MOOC, les conférences,

³⁰ WACE – *International Research grant*, 2015.

les entretiens furent des moments à part des activités d'enseignement et de recherche, qui permirent souvent de travailler avec des praticiens RH. Un aperçu de ces activités est présenté dans le tableau 13 ci-après :

Supports	Titres	Objectifs
Manuel	<i>Fondamentaux de GRH : 100 défis RH illustrés</i> (2 ^e édition, 2022)	Transformer nos MOOC en un ouvrage très opérationnel pour les RH et non RH avec des illustrations réalisées par une artiste.
Manuel	<i>Fonctions RH</i> (5 ^e édition, 2020 ; 6 ^e édition à paraître en 2024)	Rendre accessible nos enseignements dans un ouvrage complet de GRH pour spécialiste et managers.
Manuel	<i>DRH : cultivez les talents de demain par l'alternance</i> (2012)	Donner les clés de compréhension et de gestion de l'alternance aux opérationnels RH.
MOOC	Les mots de la GRH : défis (2018) Les mots de la GRH : exploration (2017) Les mots de la GRH : fondamentaux (2016)	Diffuser au plus grand nombre, de manière ludique et originale, des notions de GRH, pour créer un « dictionnaire numérique RH ».

Tableau 13 : sélection de travaux de vulgarisation (2012-2022).

Ces exercices de vulgarisation furent des grands moments de plaisir, car nous avons pu nous questionner pédagogiquement autrement qu'en interaction directe avec des élèves d'une part, et travailler avec un collectif d'autre part. Soucieux de continuer ces travaux de vulgarisation, nous souhaitons développer plusieurs projets présentés dans le tableau 14 ci-dessous :

Projets	Description
Dictionnaire numérique des RH	Créer, en actualisant les capsules numériques de nos MOOC, et en ajoutant d'autres, un dictionnaire numérique gratuit, accessible à tous, de GRH, qui serait le site compagnon de notre manuel <i>Fondamentaux de GRH</i> .
Manuel d'études de cas en GRH	Sur la base de toutes les études de cas que nous produisons pour nos élèves au Cnam, réaliser un manuel original d'études de cas.
Manuel sur la gestion internationale de l'alternance (en anglais)	Sur la base de nos travaux et de notre expertise sur l'alternance au niveau international, proposer un petit guide du développement de l'alternance pour les différentes parties prenantes de l'alternance.
Manuel sur la gestion des neuro-atypiques	La question des neuro-atypiques est peu travaillée et peu connue du grand public au sens organisationnel. Nous souhaitons réaliser un manuel pour faciliter la compréhension de ces personnes au sein des organisations.

Tableau 14 : projets à venir de vulgarisation en GRH.

Au-delà de ces projets, il nous apparaît aussi important de créer une communauté d'experts sur nos sujets d'intérêt, l'alternance, les neuro-atypiques, et l'inclusion, pour faciliter la diffusion de la compréhension de ces objets de recherche spécifiques. L'objectif est simple : créer un *think tank* pour

essayer d'identifier les meilleures pratiques de GRH, les meilleures conditions de travail possibles en alternance et pour les neuro-atypiques afin de faciliter leur inclusion organisationnelle.

1.4. Approche internationale de l'alternance et posture de chercheur à impacts

Nous souhaitons nous tester sur une nouvelle posture, double, associant notre mission de recherche et une mission proche du conseil afin d'impacter. En effet, l'alternance est un dispositif présent dans de très nombreux pays³¹, avec des niveaux de qualité très différents d'un contexte à l'autre, d'un pays à l'autre. Cette présence de l'alternance à travers le monde entraîne la constitution de communautés d'acteurs de l'alternance qui échangent sur les pratiques et tentent de créer une convergence des modèles pour développer une alternance de qualité. Un organisme, dont nous sommes membre, tente particulièrement de fédérer une communauté de chercheurs et de praticiens de l'alternance, la *World Association for Cooperative Education* (WACE). Ici, l'alternance est définie selon une large approche de « *cooperative and work-integrated education* » (WACE, 2023³²) qui regroupe toutes les formes de formation basées sur l'expérience associant les organisations et les établissements d'enseignement (alternance, stages, échanges internationaux, volontariat...).

Dans cette veine, il nous apparaît nécessaire de développer un cadre mondial³³ de l'alternance avec des hauts standards de qualité et de réfléchir aux jalons à poser pour initier ce cadre, dans un monde globalisé aux niveaux économique et du développement des connaissances. Ce cadre international d'une alternance reposerait sur :

- Des indicateurs de qualité de l'alternance, qui définiraient des standards pour cadrer l'alternance.
- Le développement d'une mobilité réciproque des alternants entre pays pour faire circuler les compétences.
- La rémunération des alternants pour stimuler le marché et rendre possible la mobilité pour les alternants.

Ce cadre international permettrait socialement que l'alternance rejoigne des intérêts politiques mais également organisationnels en lien avec les enjeux de RSE en visant à :

- Favoriser le taux d'emploi des 25-34 ans (OCDE, 2020).

³¹ Voir [annexe 6](#) : types d'alternance par pays.

³² <https://waceinc.org/> consulté le 15 septembre 2023.

³³ Voir [annexe 9](#) : cadre international de qualité de l'alternance selon l'Organisation Internationale du Travail (OIT) et le Conseil Européen (CE).

- Passer d'une vision formation OU travail à une vision formation ET travail (formation-emploi).
- Lutter contre le chômage.
- Lutter contre les inégalités.
- Accompagner les transformations rapides dans le monde du travail.
- Accompagner le défi du changement climatique.
- Lutter contre les inégalités de compétence.
- Développe la possibilité de résilience, d'entrepreneuriat.

Pour accompagner le développement international de l'alternance, nous souhaitons nous positionner en tant que conseil, en nous basant sur nos recherches sur l'alternance, dans différents contextes, afin par exemple, de développer une alternance à réciprocité européenne. Sur ce dernier point, nous sommes actuellement engagés dans une recherche-intervention, qui vise à comprendre et à accompagner le développement d'une alternance à réciprocité européenne. Ce projet, que nous présenterons plus loin, questionne notre posture de chercheur, qui évolue ici vers une posture de chercheur-intervenant (Pérez, 2008 ; Carton & Mouricou, 2017). Cette nouveauté nous stimule, car elle permet de réfléchir aux garde fous nécessaires pour définir une méthodologie de collecte de données fiable et valide d'une part. D'autre part, elle nous permet de continuer à être dans l'action et l'opérationnel des organisations, en les aidant à concevoir et mettre en place un processus de gestion de la mobilité internationale des alternants.

Synthèse du chapitre 1

Ainsi, être enseignant-chercheur HDR à impacts implique une posture de missionnaire à impacts, responsable, engagé et éthique, pour réaliser ses missions d'enseignement, de recherche, et d'altérité. Notre éthos d'enseignant-chercheur à impacts vise cinq missions (enseignement, recherche, valorisation institutionnelle, vulgarisation, lien avec les organisations) et s'appuie sur quatre fondements (moral et éthique vis-à-vis de nous-même, pour l'enseignement, pour la recherche, de responsabilité humaine et sociale). Sur la base de cet éthos, il nous semble central de continuer nos activités de vulgarisation sur d'autres thématiques que l'alternance, comme l'alternance internationale, l'inclusion et les neuro-atypiques. Enfin, nous souhaitons nous positionner comme expert sur les questions de l'internationalisation de l'alternance, grâce notamment à un projet de recherche sur le développement de l'alternance internationale, qui nous permet de tester une nouvelle posture de chercheur-intervenant.

Après avoir discuté de notre métier d'enseignant-chercheur HDR à impacts, intéressons-nous, dans le chapitre 2, à notre posture épistémologique et aux recommandations méthodologiques pour conduire des recherches sur l'alternance.

Chapitre 2 : Posture épistémologique et recommandations méthodologiques

Nous avons récemment fait évoluer notre positionnement épistémologique en raison de nouveaux terrains de recherche et de la nécessité d'identifier la manière la plus adaptée pour appréhender nos nouvelles questions de recherche. À travers notre éthos d'enseignant-chercheur à impacts, notre posture épistémologique évolue vers une approche de chercheur-intervenant au sein des organisations (Pérez, 2008 ; Carton & Mouricou, 2017).

Une constante demeure, la volonté d'impacter, mais selon un séquençage différent des phases de recherche. Dans la posture de chercheur *post* positiviste (Gavard-Perret *et al*, 2008) ou positiviste ouvert (Pennaforte, 2010), l'impact intervient après la recherche. Dans la posture de chercheur-intervenant, l'impact intervient pendant et après la recherche.

Cette évolution fait donc suite à une posture de chercheur-CIFRE, où nous étions dans l'action de missions opérationnelles, mais nous n'influons pas nos terrains de recherche en tant que telles, et à une posture de chercheur *post* positiviste (Gavard-Perret *et al*, 2008) ou positiviste ouvert (Pennaforte, 2010) sur tous nos autres terrains depuis la thèse. Ces postures questionnent notre positionnement épistémologique pour accéder à la connaissance et appréhender nos terrains. Elles questionnent également les différentes méthodologies mobilisées pour étudier l'alternance.

Au sein de ce chapitre, nous discuterons de notre positionnement épistémologique (2.1) et de recommandations méthodologiques pour réaliser des recherches sur l'alternance (2.2).

2.1. Notre posture épistémologique de chercheur à impacts

Notre posture épistémologique a évolué au cours de notre expérience professionnelle passant d'un *post* positivisme ouvert (2.1.1) à un positionnement de chercheur-intervenant (2.1.2).

2.1.1. *Post* positivisme ouvert et impacts

Le lancement d'un nouveau projet de recherche est à chaque fois l'occasion de réfléchir à son positionnement épistémologique et à son approche méthodologique. Quelle est la légitimité de la connaissance ? Quelle est la finalité des connaissances produites par la recherche ? Quelle est notre intention en tant que chercheur ? Comment nous positionnons-nous au regard d'un éventuel commanditaire ? Cherchons-nous à décrire, comprendre, influencer, impacter un objet ? Adoptons-nous une posture de chercheur d'un réel quasi pur, c'est-à-dire minimisant ses interactions avec le réel pour

en capter toute son essence ? Ou une posture de chercheur influencé par son objet de recherche, par son terrain, et lui-même influençant son terrain de manière volontaire et affirmée ?

Lors de notre thèse sous convention CIFRE, nous avons qualifié notre posture de positiviste ouvert ou *post* positiviste (Gavard-Perret, 2008), considérant que nous pouvions nous approcher au plus près de la compréhension du réel, en contrôlant au maximum les conditions de recherche, tout en étant conscient des interactions de l'acteur avec son environnement. En effet, pendant notre thèse CIFRE, nous travaillions en lien avec l'alternance mais jamais directement avec les échantillons d'acteurs étudiés, et n'étions ainsi ni en recherche-intervention, ni en recherche-action par exemple.

Notre logique était la suivante :

- 1/ Nous décrivons l'objet de recherche le plus finement possible, dans sa complexité.
- 2/ Nous concevons une méthodologie en fonction d'une question de recherche, d'un objectif de connaissance, d'une situation problème.
- 3/ Nous collectons les données.
- 4/ Nous analysons les données dans une démarche uniquement scientifique, c'est-à-dire sur la base de méthodologies éprouvées.
- 5/ Nos résultats publiés, nous regardons comment utiliser les connaissances issues de notre recherche pour améliorer notre objet de recherche, dans une logique d'impacts.

Les recherches que nous avons menées jusqu'à présent (2008-2022) suivaient souvent des démarches hypothético-déductives, avec phases d'exploration, de test, et de résultats, selon une séparation temporelle stricte entre la phase de recherche et celle impactant les organisations. Au regard de la posture de positiviste ouvert (Gavard-Perret *et al*, 2008 ; Pennaforte, 2010), nous conduisons d'abord des recherches selon un cadre uniquement scientifique avec une séparation et une distanciation nette avec l'objet. Puis, après publication des résultats, nous tentons d'impacter l'objet de recherche en revenant vers les organisations dans le dessein que les connaissances produites leurs demeurent utiles. Nous souhaitons en effet comprendre un objet, le conceptualiser, puis proposer aux organisations de l'améliorer, selon deux temporalités bien distinctes, dans cette posture de positiviste ouvert (Gavard-Perret *et al*, 2008 ; Pennaforte, 2010).

Ainsi, dans la logique de chercheur à impacts inscrit dans cette posture de positiviste ouvert, la finalité de la recherche est double : comprendre l'objet de recherche puis le modifier au regard des résultats, selon des temporalités successives et disjointes.

2.1.2. Chercheur-intervenant et impacts

Depuis 2023, dans le cadre d'une nouvelle recherche sur la compréhension des conditions de réalisation d'une alternance à réciprocité européenne, intitulée RAMONA³⁴, nous mobilisons une démarche de recherche-intervention (David, 2008) car la modalité de création de la connaissance change radicalement. En effet, il s'agit ici d'observer la mise en place des conditions organisationnelles les meilleures pour faciliter la mobilité européenne des apprentis, en participant directement et indirectement à la création de ces modalités, tout en suivant un protocole de recherche clairement défini en amont. Dans cette recherche constructiviste (Lewin, 1947 ; Girin, 1986 ; Le Moigne, 1990 ; Perez, 2008), nous décrirons, expliquerons et tenterons de transformer l'objet de recherche afin d'atteindre l'objectif final de cette recherche, selon un principe d'interactions fortes avec le terrain.³⁵ Nous définirons le canevas méthodologique, participerons à la création du processus de gestion avec de multiples parties prenantes, observerons et analyserons ce processus.

En adoptant ce positionnement de chercheur-intervenant, nous renforçons notre posture de chercheur à impacts, qui souhaite que les connaissances associées à la recherche soient mobilisées par les organisations, dans l'action, car nous participons directement aux actions et à la co-production de connaissances, comme d'autres postures de recherche (Chanal *et al*, 2015 ; David, 2008 ; Lallé, 2004).

Dans les débats épistémologiques en sciences de gestion et du management, la question de la finalité de la connaissance produite est toujours forte (Gibbons *et al*, 1994 ; Argyris, 1995 ; Van de Ven, 2007 ; Hatchuel, 2008 ; Brief, 2000 ; Martinet & Pesqueux, 2013 ; Bedouret & Duplex, 2019 ; Verstraete & Philippart, 2019). Nous considérons que les connaissances doivent servir à la fois la communauté scientifique (publications dans des revues par exemple) et au même degré impacter la communauté des praticiens (améliorer un processus par exemple). Nous considérons que les chercheurs ne doivent pas uniquement se parler entre eux et ainsi ne doivent pas oublier leur responsabilité d'agir envers les autres cibles de la recherche, comme la société et les organisations en général, les RH, le management, les individus et les étudiants en particulier, le tout, avec droiture (Royer, 2011 ; Coutellec, 2019).

Ici, nous sommes proches des finalités épistémiques (les connaissances permettent une compréhension du monde) pratiques (les connaissances permettent une action sur la société et ses acteurs) et économiques (les connaissances représentent une contribution pour la société et ses acteurs) de la recherche en sciences de gestion et du management proposées par Mandard (2021a). Nous sommes ainsi proche de la posture « *collaboration avec les praticiens* » (Carton & Mouricou,

³⁴ Recherche précisée dans le chapitre 3.2.1 de la partie 2.

³⁵ Démarche précisée dans le chapitre 3.2.1 de la partie 2.

2017, p.174) dans laquelle une connaissance pertinente est une connaissance qui est utile aux praticiens, où les centres d'intérêt des chercheurs s'alignent sur ceux du praticien et où la dimension pratique des enseignements est forte.

2.2. Recommandations méthodologiques pour conduire des recherches sur l'alternance

Nos travaux sur l'alternance nous ont permis de critiquer les méthodologies que nous avons adoptées sur nos terrains d'enquête. Dès lors, il nous apparaît central, pour conduire des recherches sur l'alternance, de prendre en compte dix grandes recommandations méthodologiques (2.2.1), de considérer des variables de contrôle (2.2.2) et de réfléchir aux canevas méthodologiques à adopter en fonction des objectifs de recherches (2.2.3).

2.2.1. Dix recommandations méthodologiques

Afin de mener des études sur l'alternance, nous proposons, sur la base de nos travaux, dix recommandations méthodologiques associées à la posture du chercheur (n°1, 2), à la contingence (n°3, 4), à l'ouverture du champ (n°5, 6), à la spécificité des sciences de gestion et du management (n°7, 8), et à la dimension socio-historique de l'objet (n°9 et 10).

Recommandations associées à la posture du chercheur

N°1 : *Ne pas être militant mais être convaincu de l'intérêt de l'alternance pour l'épanouissement des nouveaux entrants dans la vie organisationnelle afin de dépasser les discours et les idées préconçues sur l'objet*

Peu de chercheurs s'intéressent à l'alternance. Porter son intérêt sur l'objet nécessite, dans une juste distance de chercheur, à considérer que ce dispositif peut apporter des choses positives aux alternantes, aux alternants et à leurs parties prenantes, sans en faire l'apologie, mais en mettant un fort accent sur les implications managériales qu'impliquent toute recherche en sciences de gestion et du management.

N°2 : S'intéresser à des femmes et des hommes proches du cadre des recherches « sensibles »

Une recherche est sensible « *quand elle sort son sujet de sa zone de confort* » (Honoré, 2021, p.8), c'est-à-dire quand elle s'intéresse à des situations d'inconfort, atypiques ou encore des populations exceptionnelles par leurs caractéristiques ou les environnements dans lesquels elles évoluent (Hennequin, 2012). L'alternance, en raison de son originalité et de son histoire, est fortement associée à des individus qui choisissent ce dispositif car en rupture avec le modèle éducatif ordinaire et général. À ce titre, et au regard du jeune âge d'individus en décalage des courants traditionnels d'étude, étudier l'alternance ne s'inscrit pas dans le cadre précis des recherches sensibles (Hennequin *et al*, 2021) mais nécessite de prendre en considération des questionnements et recommandations méthodologiques proposées par ce courant de recherches (Pluchart *et al*, 2021).

Les alternants sont majoritairement des individus dont l'âge varie entre 15 ans pour les plus jeunes (sous régime dérogatoire) à 29 ans pour les plus âgés.³⁶ En 2023, 18,9% des apprentis étaient mineurs, 48,8% avaient entre 18 et 21 ans et 32,2% avaient entre 22 et 29 ans. Ces jeunes âges nécessitent une attention particulière quant à la position du chercheur, les termes et mots choisis pour collecter des données, pour s'intéresser aux personnes, tant les susceptibilités peuvent être à vif dans des âges où tout est vécu avec beaucoup d'intensité, et où la réflexivité demeure un des objectifs de l'alternance.

Par ailleurs, les alternants regroupent également de nombreux individus en inadéquation avec le milieu scolaire ordinaire, des individus éloignés des convenances sociales, et des personnes à l'estime de soi souvent abîmée, dont l'étude nécessite une grande finesse d'approche et de neutralité. En effet, quand un chercheur, généralement issu d'un cursus classique s'intéresse à une population « sensible », il lui importe de maximiser ses points de vigilance au regard de son comportement.

Recommandations associées à la contingence

N°3 : Appréhender les alternants de l'enseignement *infra bac* / *bac* et ceux de l'enseignement supérieur en prenant en compte les contingences différenciées

L'alternance peut se diviser en deux catégories, qui s'entrecroisent pour leur étude, mais qui nécessitent d'être contrôlées, c'est-à-dire de bien vérifier qu'être alternante ou alternant en *infra bac* ou dans l'enseignement supérieur produit les mêmes résultats ou entraîne des résultats différents. Il importe de distinguer une alternance *infra bac* d'une alternance de niveau bac +3 à bac+5. Il pourrait

³⁶ L'alternante ou l'alternant peut dépasser cette limite de 29 ans sous certaines conditions.

apparaître que l'alternance de niveaux licence 3 et master possède des éléments différenciant comme :

- Le besoin de développer une intelligence de l'action pour appréhender des situations complexes et non uniquement développer des savoir-faire (Malgaive & Weber, 1982 ; Besson *et al*, 2004).
- Le besoin d'un « *tutorat multiple éloigné de la relation duale de type compagnonnage, le tuteur demeurant un médiateur qui crée les conditions favorables à l'intégration* » (Besson *et al*, 2004, p.70).
- La difficulté de mettre en lien les savoirs et les savoir-faire entre les lieux en centre de formation et en organisation (Besson *et al*, 2004).

Il importe donc de toujours vérifier le niveau de formation suivi par les alternants étudiés et de prendre en considération les différences d'attentes professionnelles et de développement des compétences.

N°4 : *Connecter l'étude de l'alternance avec les enjeux politiques et stratégiques de tous les acteurs (organisations, centres de formation, Etat, alternants...)*

L'alternance n'est jamais mise en place par hasard au sein d'une organisation. Elle répond à un besoin de main d'œuvre pour beaucoup, et quelquefois d'anticipation du besoin en compétences de demain. Elle peut aussi être utilisée comme une stratégie de responsabilité sociétale des entreprises qui met en avant le rôle social de l'organisation en donnant la possibilité à des individus de se former en leurs seins et de s'appuyer sur cette formation pour, à l'issue, trouver facilement un emploi dans une autre organisation. Pour le centre de formation, il peut s'agir d'enjeux d'ordres économiques, le positionnement sur des métiers en tension ou à venir, ou encore répondre à une stratégie de branche. Pour l'alternant, il peut souhaiter se développer sur un long cursus, rester ou partir de l'organisation d'accueil ou encore multiplier les expériences. Il importe donc de contrôler les enjeux politiques et les stratégies suivies par les parties prenantes de l'alternance.

[Recommandations associées à l'ouverture du champ](#)

N°5 : *Choisir un champ dominant de corpus théorique dans lequel inclure sa recherche*

En raison de son caractère unique, l'alternance peut être appréhendée par de nombreux champs disciplinaires. Afin de bien axer la recherche dans une orientation majoritaire, il est important de définir le corpus dominant retenu pour analyser l'objet (approche compétences, approche diversité,

approche comportements organisationnels...) sans oublier de l'inscrire en lien avec son champ d'étude historique (histoire, sociologie, économie, sciences de l'éducation).

N°6 : *S'affranchir des axes qui modélisent l'alternance en tant que pratique pédagogique uniquement*

Les pratiques pédagogiques qui soutiennent l'alternance sont nombreuses et l'organisation de l'alternance doit être systématiquement définie dans le contexte des études tant cette organisation peut impacter de manière différente les résultats d'une enquête par exemple. Que cela soit le rythme de l'alternance (2 jours / 3 jours ; 1 semaine / 3 semaines ; autres), la planification pédagogique, les modalités pédagogiques du centre de formation, ces éléments doivent être pris en compte et contrôlés. Ce contrôle permet de développer des recherches qui ne s'intéressent pas uniquement aux pratiques pédagogiques, mais les prennent en considération pour affiner la pertinence des résultats.

[Recommandations associées à la spécificité des sciences de gestion et du management](#)

N°7 : *Appréhender l'alternance comme un objet multi-acteurs et multi-niveaux*

L'alternance mobilise de nombreux acteurs officiels (l'alternant, le tuteur / maître d'apprentissage, le responsable pédagogique...) et officieux (les collègues, les autres alternants, les familles...) qu'il est nécessaire de prendre en compte pour son étude d'une part. D'autre part, l'alternance s'étudie aux niveaux individuel (attitudes, comportements...), organisationnel et managérial (systèmes de gestion, encadrement...), stratégique, politique ou encore social voire sociétal, niveaux très souvent entremêlés.

N°8 : *Analyser l'alternance comme un objet qui développe des attitudes et des comportements spécifiques*

Le dispositif d'alternance, par le passage alterné au sein des organisations et des centres de formation, développe des comportements organisationnels spécifiques chez les alternantes et les alternants (socialisation organisationnelle, satisfaction, implication, contrat psychologique...) et chez les parties prenantes du dispositif (soutien organisationnel...), au-delà du développement unique de compétences. Les individus avant et après l'alternance ne sont plus les mêmes et agissent différemment dans les sphères organisationnelles.

N°9 : Considérer l'alternance comme un objet de recherche pluriséculaire

L'alternance est un dispositif de formation très ancien, nous l'avons vu. Cette ancienneté, après modernisation depuis les années 1970, oblige à se demander quand l'organisation étudiée, quand le centre de formation étudié ont-ils mis en œuvre l'alternance. Cela peut permettre de comprendre quelle utilisation et quelle approche ladite organisation ou ledit centre véhiculent, comme une mobilisation volontaire (vision compétences) ou comme une mobilisation calculée (vision coût) du dispositif par exemple.

N°10 : Comprendre les multiples facettes de l'alternance et son utilisation sociale

Il est important de dépasser l'idée que l'alternance ne possède qu'une seule finalité, c'est-à-dire celle affichée majoritairement : l'amélioration sociale de l'emploi et de la formation des jeunes et des publics éloignés de l'emploi. L'alternance comporte de très nombreuses facettes, pédagogiques, organisationnelles, psychologiques, RH, managériales, économiques ou encore sociologiques.

2.2.2. Les variables de contrôle de l'alternance

Ces recommandations méthodologiques invitent donc le chercheur qui souhaite étudier l'alternance à appréhender l'objet de recherche en élargissant son questionnement. Mener des recherches sur l'alternance nécessite de contrôler les collectes de données avec plusieurs variables de contrôle :

- L'âge, le genre, le territoire.
- Le niveau de formation suivi, avec un point de vigilance entre *infra* bac à bac +2 d'un côté et bac +3 à master de l'autre.
- Le modèle pédagogique d'alternance mis en œuvre par la ou les organisations étudiées.
- La stratégie d'alternance suivie par l'organisation, le centre de formation, l'alternante ou l'alternant.
- Le type de contrat (CDD, CDI) et sa durée.
- Le développement de l'alternance dans l'organisation selon une approche calculée (coût) ou une approche volontaire (compétences).

En effet, nos travaux, et en règle générale, les travaux en comportements organisationnels, ont montré que les variables présentées ci-avant peuvent impacter les résultats des analyses de données. La durée

du contrat peut, par exemple, influencer sur le développement de lien d'implication (Lacroux, 2008). Par suite, comment bien choisir son canevas méthodologique en fonction de ses objectifs de recherche ?

2.2.3. Conseils pour bien choisir son canevas méthodologique en fonction de ses objectifs de recherche

Conduire des recherches sur l'alternance induit de réfléchir aux canevas méthodologiques qui permettraient au mieux de capter des données qui s'approchent au plus près du réel. Le tableau 15 ci-dessous présente plusieurs conditions méthodologiques qu'il semble fondamental de questionner pour mener des recherches sur l'alternance :

Démarches	Préconisations	Objectifs
Exploratoire	Systématiser les entretiens exploratoires auprès des alternants, des tuteurs, d'un décideur RH (ou de la direction) et d'un responsable pédagogique au centre de formation.	Comprendre l'organisation de l'alternance. Identifier les variables de contrôle majeures. Contextualiser l'alternance et les paramètres qu'elle actionne. Identifier des indices de question de gestion.
Hypothético-déductive	Réaliser des canevas longitudinaux avec plusieurs points de mesure et groupe de contrôle. Doublés les enquêtes quantitatives ou les entretiens par des entretiens confirmatoires après une première analyse des données. Conduire des analyses statistiques (corrélations, moyennes, régressions, équations structurelles...)	Comprendre l'évolution temporelle des variables analysées. Confirmer les résultats et faciliter leur interprétation. Comprendre l'influence de telle ou telle variable sur une variable à expliquer. Identifier des modèles.
Recherche-intervention	Contrôler finement les variables en modifiant telle ou telle variable.	Comprendre et construire en même temps.
Plus qualitatives	Mener des entretiens semi-directifs multi-niveaux. Mener des entretiens de groupe (focus groupe)	Comprendre les interactions. Comprendre les similitudes, faire émerger des questions.

Tableau 15 : questions méthodologiques pour étudier l'alternance.

Synthèse du chapitre 2

Ainsi, conduire des recherches en général et sur l'alternance en particulier nécessite de réfléchir à son positionnement épistémologique pour définir les modalités de création de la connaissance et son rapport à celui-ci que nous considérons comme devant impacter de manière égale les sphères académiques et opérationnelles. Il est également nécessaire de prendre en compte dix recommandations méthodologiques associées à la posture du chercheur (n°1, 2), à la contingence (n°3, 4), à l'ouverture du champ (n°5, 6), à la spécificité des sciences de gestion et du management (n°7, 8), et à la dimension socio-historique de l'objet (n°9 et 10). Le chercheur doit enfin définir des variables de contrôle pour collecter ses données et choisir quel canevas méthodologique convient le mieux en fonction des objectifs de connaissance.

Après avoir discuté de notre posture épistémologique de chercheur à impacts et de nos recommandations méthodologiques pour mener des recherches sur l'alternance, intéressons-nous maintenant dans le chapitre 3 à notre agenda de recherche, et notamment aux futures recherches à lancer sur l'alternance, à notre nouveau sujet de recherche autour de l'inclusion et des neuro-atypiques, et aux conditions de sa mise en œuvre.

Chapitre 3 : Définition d'un agenda de recherche

Entre 2008 et 2023, notre calendrier fut bien rempli. Depuis 2022, il est presque plein, tant les projets lancés ont pris, tant les idées et les envies sont présentes d'impacter dans le cadre de nos missions d'enseignant-chercheur. Nous souhaitons toujours creuser l'alternance et possédons de nombreuses idées sur le sujet, qui pourraient toutes faire l'objet d'un travail doctoral et de projets de recherche. Nous avons commencé à nous intéresser aux champs de recherche de l'inclusion et des neuro-atypiques, que nous souhaitons examiner avec force. Et nous avons plusieurs idées pour mettre en œuvre concrètement notre agenda de recherche.

Ce chapitre discutera tout d'abord des recherches futures à mener sur l'alternance, l'inclusion et les neuro-atypiques (3.1), puis explicitera nos nouveaux champs de recherche (3.2) pour enfin discuter des conditions de mise en œuvre de notre agenda de recherche (3.3).

3.1. Recherches futures à mener sur l'alternance, l'inclusion et les neuro-atypiques

Nos travaux, qui développent un axe de recherche fort sur la conceptualisation et les comportements organisationnels observables en alternance, et les travaux existants en sciences de gestion et du management sur l'alternance ne représentent qu'une petite partie de ce qu'il faudrait conduire comme recherche pour comprendre pleinement les enjeux et les implications de cet objet sur toutes ses parties prenantes, dans une approche contingente. Nous présenterons tout d'abord des axes de recherche sur l'alternance qui pourraient être travaillés par des doctorantes, des doctorants ou des équipes de recherche (3.1.1) puis notre nouvelle voie de recherche associant alternance et inclusion organisationnelle sur la population des neuro-atypiques (3.1.2).

3.1.1. Axes de recherche à développer sur l'alternance

Selon notre approche, l'alternance peut être analysée au prisme de la majorité des cadres théoriques de la GRH, en raison de l'inscription de l'alternance au cœur des organisations. Plusieurs axes de recherche pourraient ainsi être développés comme le montre le tableau 16 ci-après :

Axes	Questionnements
Stratégies de GRH, stratégies organisationnelles et GRH	Quelles sont les utilisations stratégiques de l’alternance par les organisations ? Privées ? Publiques ? Par les centres de formation ? Comment faire de l’alternance un outil stratégique de GPEC/GEPP ? Quelles relations entre alternance et RSE ?
Alternance et comportements organisationnels	Quels sont tous les comportements organisationnels développés en alternance ? Comment se développent-ils ? Quels sont les bénéfices pour toutes les parties prenantes ? La perception de soutien modère-t-elle le développement de liens envers l’organisation ?
Alternance et développement des compétences	Quelles sont les compétences développées en alternance ? Comment l’alternance développe-t-elle des compétences collectives ? (Pennaforde & Duperrier, 2011) Comment l’alternance favorise-t-elle le développement de la réflexivité ?
Alternance et tutorat	Quels sont les tutorats différenciés en fonction des variables de contrôle de l’alternance ? Quelles sont toutes les parties prenantes qui impactent l’alternant ?
Alternance, évaluation et qualité	Comment développer des standards qualité voire une norme internationale de l’alternance ? Comment évaluer les impacts de l’alternance sur toutes les parties prenantes ?
Alternance et citoyenneté	Quels sont les apports de l’alternance dans l’évolution des pratiques organisationnelles ? Comment l’alternance développe-t-elle des citoyens organisationnels sensibles aux enjeux mondiaux ?
Alternance et digitalisation	Comment développer des alternances dans des univers organisationnels et de formation qui se digitalisent ? Comment développer du soutien virtuel ? Comment développer des formations en réalité virtuelle en lien avec la réalité organisationnelle ?
Alternance et international	Comment se déroule l’alternance dans des mobilités internationales réciproques ? Quels sont les différents modèles d’alternance et quels sont leurs impacts multi-niveaux ?
Alternance, diversité et inclusion	Quelles relations entre alternance et inclusion ? En quoi l’alternance peut-elle favoriser l’inclusion et la diversité des personnes ?
Alternance du futur	Quelles sont les attentes des alternants des différentes générations au regard du travail ? Quelles approches du travail l’alternance développe-t-elle ? Quels modèles d’alternance pour accompagner les transformations du travail ?
Alternance et innovations pédagogiques	Quels modèles d’alternance développer pour renforcer l’apport en compétences situées au centre de formation ? Comment réussir à associer conjointement le développement des compétences entre le centre de formation et l’organisation d’accueil ?

Critiques de l’alternance	L’alternance développe-t-elle des comportements financiers opportunistes ? L’alternance développe-t-elle des postes à temps plein non pourvus par des CDI ? L’alternance développe-t-elle des situations d’emprise ? Les acteurs de l’alternance sont-ils suffisamment professionnalisés ?
----------------------------------	---

Tableau 17 : axes de recherche sur l’alternance.

Ces douze axes de recherche, non exclusifs, sont autant de futurs sujets pour un doctorant ou pour une équipe de recherche qui souhaiterait s’intéresser aux formation-emploi et travailler sur un objet de recherche multi-champs, multi-niveaux et multi-acteurs. Nous, habilités à diriger des recherches, aimerions réussir à attirer des doctorantes, des doctorants et piloter des équipes de recherche sur ces sujets afin de faire croître le corpus de connaissances sur l’alternance, et de développer des méthodologies ambitieuses pour l’étudier. Nous pourrions également imaginer gagner des financements pour mener des recherches plurielles sur l’alternance, qui engloberaient plusieurs des axes présentés ci-avant, sur plusieurs années, afin de développer des canevas d’étude longitudinaux.

3.1.2. L’alternance comme objet en lien avec l’inclusion

Les recherches sur l’alternance peuvent être liées aux questions d’inclusion (3.1.2.1) et conduire à mener de nouveaux projets de recherche, notamment autour de l’inclusion des neuro-atypiques (3.1.2.2).

3.1.2.1. La relation entre alternance et inclusion

Nos premiers travaux sur l’alternance positionnèrent l’objet dans le champ de la compétence et de l’étude des liens individu-organisation (Pennaforte, 2010 ; 2011). Au fur et à mesure de notre prise de recul sur l’objet, il nous apparut que l’alternance possédait dans sa racine une vocation d’inclusion pour des femmes et des hommes qui choisissent une voie différente de la voie ordinaire pour se former et entrer dans l’emploi. L’originalité du dispositif, sa rareté (dans l’enseignement supérieur, par exemple, il y avait 330 000 apprentis pour 2,97 millions d’étudiants en France en 2022³⁷ ; il y avait 980 000 apprentis pour environ 30 millions de salariés en France en 2022³⁸) et sa massive utilisation

³⁷ Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche, décembre 2022.

³⁸ Insee, décembre 2022.

pour favoriser l'emploi des personnes en rupture scolaire en font un objet d'étude original, différent, et donc en lien avec l'inclusion.

L'inclusion, dans la littérature managériale, est définie comme la mise en œuvre de systèmes et de pratiques de gestion spécifiques visant à intégrer, valoriser et capitaliser sur les différences individuelles tout en combattant les aléas associés à ces différences (Roberson, 2006 ; Shore *et al*, 2018 ; Chung *et al*, 2020). L'inclusion vise la construction de pratiques de GRH considérées comme justes (Bonneveux *et al*, 2019). Elle englobe voire dépasse les enjeux de gestion de la diversité et de la discrimination (Roberson, 2006) et demeure un fort enjeu pour le milieu de la formation (Kele & Cassell, 2022).

L'inclusion organisationnelle possède plusieurs enjeux : intégrer, accepter et valoriser les différences individuelles (Shore *et al*, 2011 ; 2018), développer des pratiques inclusives (Roberson, 2006 ; Offerman & Basford, 2014), des cultures inclusives (Shore *et al*, 2011) ou encore des climats inclusifs (Nishii, 2013 ; Nishii & Rich, 2014). L'enjeu final demeurerait que chaque individu, nonobstant ses différences, puisse travailler au regard de sa propre identité sans risque de jugements (Ely & Thomas, 2001 ; Shore *et al*, 2011), pour atteindre ses objectifs individuels et collectifs et se développer au sein des organisations (Shore *et al*, 2018).

Dans le champ des recherches sur l'alternance, l'inclusion possède quelques travaux (Itano-Boase *et al*, 2021) qui s'intéressent à l'étude des genres (Walters & Zarifa, 2008) ou des handicaps (Cocks & Thoresen, 2013), fortement en lien avec la gestion de la diversité.

Au niveau institutionnel, pour l'Organisation Internationale du Travail (Recommandation 208, 2023), l'apprentissages doit être inclusif, promouvoir l'égalité des genres, de la diversité, proposer une rémunération ou un financement adéquat ainsi qu'une protection sociale. Il doit enfin bannir la discrimination, la violence, le harcèlement et l'exploitation³⁹.

Dans cette veine, nous proposons d'inscrire l'alternance dans le champ de recherche sur l'inclusion car plusieurs aspects de l'alternance y sont associés :

- L'alternance est un vecteur d'inclusion sociale (par exemple la Commission Européenne positionne l'alternance dans le champ « emploi, affaires sociales et inclusion »⁴⁰).
- L'alternance est un vecteur d'inclusion dans l'emploi et dans le développement des compétences des individus en échec, décrochage ou encore désaveu scolaire.
- L'alternance est un vecteur d'inclusion dans des organisations complexes.

³⁹ 6 juillet 2023, 111^E session de la conférence internationale du travail, Genève, 2023, recommandation N°208.

⁴⁰ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1147&langId=fr>

- L'alternance est un vecteur d'inclusion des catégories issues de la gestion de la diversité.
- L'alternance pourrait être un vecteur d'inclusion des personnes en situation de handicap et des neuro-atypiques qui ne représentent que 1,3% des apprentis (AGEFIPH, 2022).

Dans ce cadre, nous souhaiterions conduire des recherches, idéalement avec un financement et une équipe de chercheurs, sur la relation entre alternance et inclusion, en tentant de comprendre en quoi l'alternance peut créer les conditions du développement d'une inclusion organisationnelle pour les catégories d'alternants souffrant d'exclusion (les personnes en situation de handicap, les neuro-atypiques, les différents, ou encore les personnes issues de la diversité par exemple).

3.1.2.2. Premières recherches sur l'inclusion

Dans le domaine de l'inclusion, nos recherches en sont au stade exploratoire. En 2022, à la suite de la publication d'un roman sur le sujet des neuro-atypiques (Pennaforte, 2022), notre intérêt s'est porté sur la question des neuro-atypiques au travail, sujet très peu travaillé en général, et en sciences de gestion et du management en particulier. Les neuro-atypiques désignent des « *individus dont les processus cérébraux permettant d'acquérir et de traiter des informations sont altérés* » (AGEFIPH, 2019, p.2), comme les troubles du spectre de l'autisme (TSA), les troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA-H), les troubles de l'apprentissage (dyslexie, dysgraphie...) et par extension les Hauts Potentiels Intellectuels (HPI) (Pennaforte, 2023).

Après avoir conduit une recherche exploratoire sur les neuro-atypiques (Pennaforte, 2023), l'échantillon interrogé, dont une grande partie travaillait en lien avec un public d'alternantes et d'alternants, nous sensibilisa au problème des personnes en situations de handicaps et aux neuro-atypiques en alternance. S'il est un axe de recherche sur l'alternance quasi vierge, il s'agit bien de celui de la gestion des neuro-atypiques en alternance dans une logique inclusive.

Un premier travail exploratoire fut donc mené en 2022 pour entrer dans le sujet de la relation entre alternance et neuro-atypisme comme le présente le tableau 18 ci-dessous :

Recherche	Méthodologie	Apports
<i>Neuro-atypical inclusion through Work-Integrated Learning: How to manage neuro-atypical individuals through WIL for an inclusive future of work?</i> (2023)	Recherche exploratoire sur terrain sensible. 20 entretiens Analyse thématique	Les alternants neuro-atypiques souhaitent être gérés comme les alternants « ordinaires ». Les organisations qui ont mis en place des stratégies d'inclusion développent une perception d'inclusion chez les alternants neuro-atypiques.

Tableau 18 : recherche exploratoire sur l'inclusion des neuro-atypiques en alternance.

Il nous importe maintenant de continuer notre étape exploratoire, en parallèle de la phase de constitution des échantillons de recherche, au niveau international (France – Canada) dans une approche comparative. Nous souhaitons en effet, selon notre plan de recherche :

- Comprendre exactement et finement comment les neuro-atypiques se comportent en alternance au regard des alternants « ordinaires ».
- Développer une échelle de la perception d'inclusion des neuro-atypiques et autres en alternance.
- Comprendre la perception de justice et de confiance des neuro-atypiques en alternance.
- Comprendre le développement de l'identité professionnelle des alternants neuro-atypiques.

Enfin, dans notre continuum de vulgarisation en lien avec nos terrains de recherche, nous avons co-écrit un chapitre d'ouvrage pour valoriser un outil inclusif pour les alternants neuro-atypiques, avec des élèves d'un cursus de licence en gestion du handicap au Cnam. L'outil, appelé le Dispositif PEdagogique Inclusif de Réussite (DPEIR) de soutien, d'accompagnement au parcours et à l'insertion professionnelle des étudiants et alternants neuro-atypiques, vise à faciliter l'alternance des étudiants en situation de handicap ou neuro-atypiques (Pennaforde *et al*, 2024).

Ainsi, l'étude de l'alternance au prisme de l'inclusion en général et de l'inclusion des neuro-atypiques en particulier demeure un axe de recherche actuel prometteur pour comprendre comment aider et impacter les personnes en situations de handicap et les neuro-atypiques pour la réussite de leurs études et de leurs accès à l'emploi.

3.2. Un agenda de recherche pour l'avenir

Notre agenda de recherche comprend actuellement, en plus du travail sur la relation entre alternance et inclusion présenté ci-avant, deux recherches, une en cours sur l'alternance, et une à venir, en attente de financement, sur un sujet tout autre - la digitalisation des activités de transport aérien et les impacts sur le développement des compétences. Nous présenterons tout d'abord la recherche RAMONA sur l'alternance et l'internationale (3.2.1), puis le projet de recherche MATEN sur la digitalisation des activités de transport aérien et les impacts sur le développement des compétences (3.2.2).

3.2.1. Recherche – intervention RAMONA avec équipe de recherche

Au printemps 2023, nous avons été sollicités par une organisation qui pilote un projet de développement de l'apprentissage en Europe, selon une modalité d'échange réciproque entre les pays, le projet MONA, financé sur cinq années (2022-2026) à hauteur de 20 millions d'euros (Fond social européen et France 2030). Pour son déploiement opérationnel, la gouvernance de MONA souhaitait comprendre le développement des actions associées au projet. Après échange, nous avons décidé de proposer une recherche-intervention intitulée RAMONA qui vise à accompagner la mise en œuvre du projet MONA en questionnant comment mettre en place une mobilité réciproque des alternants au niveau européen en associant toutes les parties prenantes de l'alternance. Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- Comprendre les modes de fonctionnement des TPE/PME/ très grandes entreprises (TGE) au regard des leurs stratégies d'alternance et leurs attentes, craintes, enjeux au regard d'une alternance à réciprocité européenne.
- Connaître les ressorts comportementaux et les compétences développées par l'alternance européenne : implication, identité professionnelle, citoyenneté, socialisation, compétences.
- Définir des indicateurs de pilotage de l'alternance à réciprocité européenne pour les organisations ainsi qu'un processus de gestion de l'alternance européenne.
- Comprendre à quelles conditions contingentes les organisations pourraient développer l'alternance à réciprocité européenne.
- Modéliser un schéma d'une alternance de haute qualité pour la mobilité européenne des alternants.

Dans le cadre de RAMONA, le terrain demeure européen sur tous les niveaux d'acteurs et la méthodologie s'appuie sur une démarche de recherche-intervention avec canevas longitudinal, études de cas territoriales, entretiens de trajectoire ou encore récits de vie (sous forme d'un carnet de voyage). En proposant une recherche-intervention, nous nous inscrivons selon une posture constructiviste (Lewin, 1947 ; Girin, 1986 ; Le Moigne, 1990 ; Perez, 2008) qui vise à décrire, expliquer et transformer notre objet de recherche (Moison, 1984 ; David, 2008 ; Plane, 2000) et dans laquelle la réalité issue des transformations demeure construite par les interactions entre le chercheur et des acteurs de terrain (Allard-Poesi & Perret, 2003).

Mener une recherche-intervention dans un paradigme constructiviste nécessite plusieurs points de vigilance méthodologiques (Savall, 1978 ; Savall & Zardet, 1996 ; 2004), comme la question de

l'absence de neutralité du chercheur (Krief & Zardet, 2013), de la distanciation par rapport à l'objet (Perez, 2008), de la temporalité longue nécessaire au développement de phénomènes (Krief & Zardet, 2013), des interactions avec les acteurs terrain (Moisdon, 1984), de la pertinence des acteurs terrain (Callon, 1999) ou encore la portée limitée de la généralisation des résultats (Nobre, 2006).

Actuellement dans la phase exploratoire, nous avons organisé notre plan de recherche de manière originale, en nous positionnant comme chercheur référent d'une équipe d'assistants. Nous avons défini la recherche en lien avec les besoins et les attentes de MONA. Et nous avons constitué une équipe de six personnes comme relais pour collecter les données sur la base d'instruments que nous leurs fournissons. Ces relais permettent également identifier des terrains avec facilité d'accès. Des réunions trimestrielles sont organisées pour échanger sur les avancées et guider les actions de recherche. En parallèle, nous sommes en lien avec des entreprises pour mettre en place cette alternance à réciprocité européenne. Enfin, nous nous appuyons sur un réseau de plus de 40 référents mobilité répartis dans toute la France dont la mission unique demeure de développer, au sein des CFA, la mobilité européenne des apprentis. Notre corpus théorique, en construction, s'appuiera principalement sur le champ de l'alternance (Brébion, 2019), de la socialisation organisationnelle (Lacaze, 2007 ; Arras-Djabi & Lacaze, 2021 ; Dufour & Lacaze, 2010), des compétences (Retour *et al*, 2009 ; Defélix *et al*, 2006 ; Colin, 2021), des identités professionnelles (Cohen-Scali, 2000 ; 2006 ; 2022) ou encore de la mobilité internationale (Brassier-Rodrigues & Kluge, 2022).

Par cette recherche - intervention, nous sommes au cœur de notre posture de chercheur à impacts, dans laquelle nous décrivons, comprenons, transformons et conceptualisons, encadrons une équipe, et participons à la mise en œuvre des actions au sein des organisations, sur un temps long. Aujourd'hui, la démarche fonctionne et le consortium MONA prévoit de recruter une doctorante ou un doctorant au printemps 2024 pour appuyer la recherche RAMONA.

3.2.2. Projet de recherche Métiers d'Avenir Transitions Ecologiques et Numériques (MATEN) avec équipe de recherche

Cette recherche financée (200 000€ sur 12 millions sur quatre années, financement Compétences et Métiers d'Avenir, France 2030, Agence Nationale de la Recherche), intitulée MATEN, vise à comprendre les impacts de la digitalisation des métiers du transport aérien et les conséquences en termes de compétences et de gestion des compétences sur les métiers et les parties prenantes du transport aérien. Elle courrait de 2024 à 2028 et focaliserait sur le rôle des formations de formateurs pour développer les compétences au prisme de la digitalisation et de la décarbonation. Actuellement,

nous sommes dans une phase de pilotage de projet, car nous sommes à l'étape entre le dépôt de la lettre d'intention et le document de fond. Notre rôle demeure de piloter l'axe formation de formateurs et de lancer des projets de recherches qui seront réalisés, sous le haut patronat du coordinateur scientifique du projet général, en lien avec un institut créé pour le projet MATEN.

Au sein de ce projet, où les actions opérationnelles alimenteront des projets de recherche, notre double posture de pilote d'axe et de responsable de projet de recherche nous permettra de travailler sur un autre sujet que l'alternance, avec de nombreux acteurs, selon une gouvernance spécifique. Nous souhaitons, sur ce projet, recruter des assistants de recherche possédant le même souhait d'associer la recherche à des impacts terrain, que nous encadrerions, dans un continuum entre l'axe pratique et l'axe recherche. Il nous importe en effet de comprendre les impacts d'actions opérationnelles sur les acteurs, en termes de compétences, sur de multiples niveaux d'impacts (formateurs, managers, individus, métiers, culture organisationnelle, pratiques...).

3.3. Conditions de mise en œuvre de l'agenda de recherche

Les axes de recherche sur l'alternance et les nouveaux champs sur lesquels nous souhaitons travailler pourraient être développés sur plusieurs vies d'un même chercheur. Cette possibilité n'étant pas physiquement possible, trois pistes s'ouvrent pour mener un travail de recherche d'ampleur et ambitieux sur l'objet alternance et l'inclusion : la création d'une chaire sur l'alternance (3.3.1), la direction de doctorants et d'équipe de recherche (3.3.2) et le développement de partenariats (3.3.3).

3.3.1. Création d'une chaire sur l'alternance

Il n'existe pas, à notre connaissance, de chaire dédiée à l'étude de la formation en alternance en France. Or, rares sont les universités, les écoles, les lycées, les établissements éducatifs qui ne proposent pas des formations en alternance. Rares sont les organisations qui n'ont pas déjà eu une alternante ou un alternant. Et rares sont les individus qui ne connaissent pas une alternante ou un alternant dans leur entourage. Créer une chaire sur l'alternance permettrait de mobiliser une équipe de recherche pluridisciplinaire pour en comprendre toute la complexité. Cette chaire serait également l'occasion de développer un axe de recherche sur l'alternance à l'international (comparaison des modèles, approche contingente de l'alternance...) pour tenter de développer un modèle d'alternance qualitative transposable d'un pays à l'autre et de fluidifier les mobilités internationales des alternants.

Dédier une chaire à l'étude de l'alternance permettrait également de lancer des projets de recherche en lien avec les axes présentés ci-avant. À l'international, une telle chaire existe, ou plutôt un centre de recherche / laboratoire, à l'université de Waterloo, en Ontario, sous l'appellation de *Work & Learn Institute*⁴¹, dans lequel nous avons eu le plaisir de travailler pendant plus d'une année.

Au sein de cette chaire, que nous pourrions animer, nous aimerions recruter deux doctorantes ou doctorants pour développer des recherches sur l'alternance, ainsi qu'une assistante ou un assistant de recherche qui rechercherait des financements pour développer la chaire, avec des financements publics mais également privés.

3.3.2. Diriger des doctorantes, des doctorants et des équipes de recherche

Les différents axes de recherche suggérés ci-avant pourraient donc être investis par une équipe de doctorantes et doctorants, suivant les recommandations méthodologiques pour conduire des recherches sur l'alternance. Selon une approche transversale, internationale et contingente, ces doctorantes et doctorants pourraient développer un corpus empirique puis théorique pour faire avancer les connaissances sur l'alternance.

Diriger des doctorantes, des doctorants et des équipes de recherche signifierait, en termes de bénéfices pour la recherche :

- Participer au dynamisme et au rayonnement d'un laboratoire.
- Construire des problématiques originales avec des méthodologies ambitieuses.
- Publier des articles.
- Développer une expertise plurielle sur un sujet d'intérêt pour le politique.
- Construire un relationnel particulier avec des apprentis chercheurs et des chercheurs confirmés.
- Faire émerger dans différents contextes un intérêt pour les étudiants de master désireux de faire une thèse.
- Accentuer son approche critique de la recherche pour l'améliorer sans cesse.

Diriger des doctorantes, des doctorants et des équipes de recherche serait également, au niveau personnel, l'occasion de développer nos compétences d'encadrement de recherche, de renforcer notre exigence scientifique en tant que garant de la qualité du travail réalisé, ou encore de créer une

⁴¹ Le *Work & Learn Institute* s'appelait avant le *Waterloo Centre for the Advancement of Co-operative Education (WatCACE)*.

émulation intellectuelle grâce à un relationnel spécifique dans le cadre d'un encadrement doctoral par exemple. Nous sommes conscients qu'une juste distance (se garder la possibilité de cadrer de manière bienveillante mais non affective) est nécessaire entre une direction de thèse et une doctorante ou un doctorant, mais cette distance ne doit pas empêcher une certaine sympathie de pouvoir se développer, une relation spécifique de voir le jour.

Au sein des différentes possibilités de réaliser un doctorat (bourse doctorale, CIFRE, chaire de recherche...), nous souhaiterions privilégier des démarches intégrées dans les organisations, proches de l'alternance, comme les thèses CIFRE (ou son équivalent Européen⁴²), qui représentent aujourd'hui 8% des thèses réalisées en sciences de gestion et du management (des Garets, 2023) quelque-soit le paradigme épistémologique suivi. En souhaitant encadrer des thèses sous convention CIFRE, nous recherchons également à inscrire les doctorantes et les doctorants en lien avec les thématiques d'intérêt des organisations comme la gestion des connaissances, l'innovation, les talents ou encore l'engagement (des Garets, 2023, p.26). Selon une autre approche de la recherche, nous serions également intéressés pour accompagner des candidates ou des candidats à des *Doctorate of Business Administration* (DBA) pour encadrer une logique de déconstruction empirique et de conceptualisation théorique.

3.3.4. Développer des partenariats : internationaux, privés

Les recherches partenariales permettent de conduire des projets ambitieux avec des financements généralement intéressants. Candidater à des bourses, à des appels à projet, à des fonds particuliers demeurerait des moyens importants pour conduire des recherches sur des terrains variés avec des équipes dédiées, d'apprentis chercheurs ou de chercheurs confirmés.

Personnellement, notre parcours de chercheur est ponctué de contrats de recherche nationaux et internationaux (terminés, en cours et à venir), sur l'alternance ou sur d'autres objets de recherche, qui permirent d'accroître nos publications et d'accéder facilement à des terrains comme le montre le tableau 19 ci-dessous :

Contrats	Année	Titre	Budget
CMA Digitalisation et décarbonation des mobilités (ANR)	2024-2028	Etude sur les impacts de la digitalisation des métiers du transport aérien et les conséquences en termes de compétences et de gestion des compétences.	200 000€ sur 12 millions

⁴² *European Industrial Doctorate*

MATEN		Notre rôle : Pilote de l'axe Formation de Formateurs à Impacts + membre du comité de pilotage + chercheur associé : consortium de 20 partenaires institutionnels.	
CMA Mon apprentissage en Europe RAMONA	2023-2026	Etude sur la mise en œuvre de l'alternance au sein des organisations à l'échelle européenne et les conséquences attitudinales sur les apprenants. Notre rôle : piloter une recherche-action pour identifier les conditions de réalisation d'une alternance à réciprocité européenne. Encadrement d'une équipe de 6 personnes et 40 relais en France.	60 000€ sur 20 millions
UCN Enedis-GRDF	2018-2019	Etude sur les impacts sur le management de proximité et la communauté des experts de la transformation des activités comptables. Notre rôle : chercheur intervenant sur un périmètre de 240 experts dans une organisation de 2000 personnes.	20 000€
<i>WACE International Research Grant</i>	2015	<i>The impact of co-operative education on Lifelong Learning</i> Notre rôle: pilote de la recherche avec un assistant relai au Canada et un assistant relai en France.	15 000\$
<i>Ontario Human Capital Research and Innovative Grant (OHCRI)</i>	2014	<i>The association of co-operative education and undergraduated students' life long learning</i> Notre rôle: pilote de la recherche assisté par les équipes du WatCace en Ontario (3 personnes).	25 000\$
<i>Junior Professor Award, FNEGE</i>	2014	Etude des comportements organisationnels développés lors de formation-emploi sous contrats courts en Amérique du Nord. Notre rôle : pilote de la recherche assisté par les équipes du WatCace en Ontario (3 personnes).	10 000€

Tableau 19 : contrats de recherches publics et privés (2014-2028).

Au sein de ce tableau, les budgets **en gras** correspondent aux fonds dévolus spécifiquement à la recherche, qui permettent souvent le recrutement à temps partiel d'assistante ou d'assistant de recherche, comme cela fut le cas pour la *WACE international research grant* (2015) et comme nous souhaitons que cela se passe pour le projet MATEN.

Synthèse du chapitre 3

Ainsi, beaucoup reste à faire pour comprendre l'alternance et ses enjeux organisationnels et nous souhaiterions que des doctorantes, des doctorants et des équipes de recherche s'emparent du sujet pour en accroître sa compréhension. De nombreux axes de recherche sont ouverts pour travailler sur l'alternance. Nos évolutions personnelles nous ont permis de nous intéresser à un autre sujet de recherche, l'inclusion, que nous souhaitons questionner au regard de l'alternance, mais également des neuro-atypiques. Notre calendrier de recherche en cours et à venir s'oriente sur la mise en œuvre de recherche-intervention, en sus de nos recherches selon une posture *post* positiviste ouvert (Gavard-Perret *et al*, 2008) ou exploratoire. Pour accompagner la mise en œuvre de cet agenda ambitieux, nous souhaiterions la création d'une chaire sur l'alternance, qui attirerait des doctorantes ou des doctorants et constituerait une équipe de recherche, et qui tisserait des partenariats avec des acteurs publics, privés, français et internationaux pour développer la compréhension des enjeux organisationnels et individuels de l'alternance et des notions associées.

Après avoir discuté de notre agenda de recherche, intéressons-nous dans le chapitre 4 aux critiques sur l'alternance et le métier d'enseignant-chercheur.

Chapitre 4 : Être critique sur l'alternance et le métier d'enseignant-chercheur

Travailler depuis plusieurs années sur un même objet nécessite de garder un recul nécessaire au développement de nos facultés critiques. L'alternance est un objet politique et il nous appartient d'être vigilant sur son utilisation dans notre mission de vulgarisation, de conserver la juste distance au regard d'un positionnement éthique spécifique et prédéfini. Par cette juste distance, il nous est possible de discuter des critiques souvent associées à l'alternance. Du côté de notre métier d'enseignant-chercheur, il nous appartient aussi de développer notre réflexivité, toujours, pour tenter de rester clairvoyant sur certaines difficultés ou certains risques associés à notre métier.

Dans ce chapitre, nous discuterons des critiques observables sur l'alternance (4.1) puis des critiques associées au métier d'enseignant-chercheur (4.2).

4.1. Critiques sur l'alternance

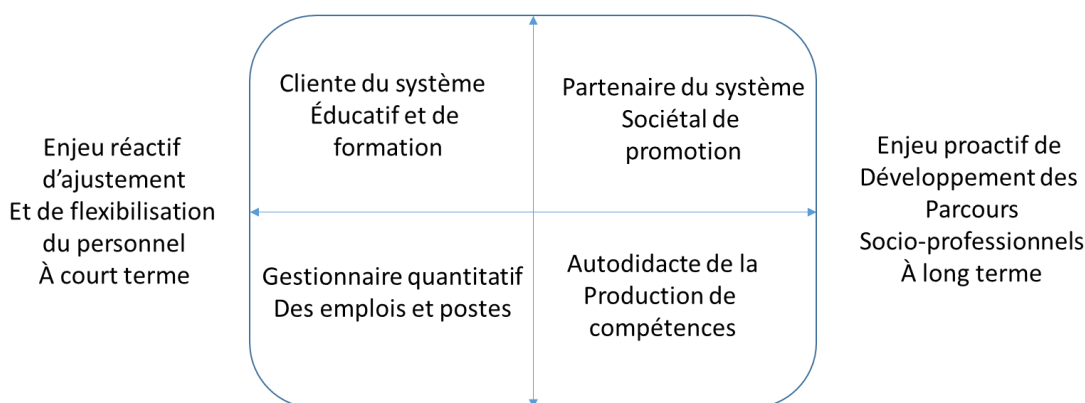
Étudier l'alternance nécessite de prendre une grande distance au regard de l'objet et de réussir à rester clairvoyant sur un dispositif si vanté par toutes ses parties prenantes qu'il nécessite d'être critiqué. Plusieurs critiques sont à mentionner, sur le plan financier (4.1.1), de la pureté de l'alternance (4.1.2), de sa magie (4.1.3), du statut de l'alternant (4.1.4), de l'alternance comme objet de recherche (4.1.5), du tutorat (4.1.6) et enfin au regard des comportements déviants associés à l'alternance (4.1.7).

4.1.1. L'alternance financière

L'alternance peut aujourd'hui être appréhendée comme un dispositif économique qui permet à un centre de formation de recruter de nombreux élèves, quitte à dédoubler ou détrippler des classes, afin de toucher une manne financière par l'entreprise d'accueil.

Elle peut également être utilisée par les organisations, les entreprises, pour créer des postes dédiés aux alternants et, grâce aux différentes subventions et aides, faire travailler des individus à coût minimal. Les organisations peuvent ainsi être classées en quatre grands types de comportements au regard des enjeux et des usages de l'alternance comme le montre la figure 1 ci-après (Pennaforte & Pougnet, 2012) :

Logique de partenariat global pour le développement de la qualification



Logique d'indépendance locale pour la performance sur le poste de travail

Figure 1 : comportements des organisations vis-à-vis de l'alternance.

Les entreprises privées et les organisations mettent donc en avant le dispositif, produisant des rapports ou des livres blancs (HeyTeam, 2022, Adecco, 2023) pour tenter de s'inscrire sur le marché de l'alternance. Car il s'agit d'un marché dans lequel le financement pose problème. En effet, pour la Cour des Comptes (Rapport sur l'alternance, 2022), le financement de l'alternance reste à être défini clairement en identifiant ses risques, ses enjeux, et ses limites comme :

- Un accès toujours limité pour les jeunes d'âge scolaire et pour les jeunes éloignés de l'emploi.
- Des dispositifs d'orientation et de réorientation pas assez complets.
- Des taux de rupture de contrat importants.
- Un risque d'inadéquation de l'offre de formation aux besoins des entreprises et des territoires.
- Une gouvernance incomplète du système.
- Une complexité administrative pour les principaux acteurs.

4.1.2. L'alternance pure

L'alternance, dans son sens pédagogique, peut être découpée entre vraie et fausse alternance. La vraie alternance demeure celle qui intègre de manière interactive, dite alternance intégrative. Ici, toutes les parties prenantes sont actrices et convergent dans des intérêts communs. À côté, les fausses alternances peuvent être regroupées entre l'alternance fusion (la formation est assurée par une seule entité), l'alternance juxtaposition (pas de lien entre les séquences entre entreprise et en centre formation), l'alternance complémentarité (les tâches sont réparties sans lien entre l'entreprise et le

centre de formation), l'alternance articulée ou encore l'alternance rapprochée (Tilman & Delvaux, 2000).⁴³

4.1.3. L'alternance magique

D'aucuns considèrent l'alternance comme un remède à de nombreux maux, comme l'emploi des jeunes, l'absence de compétences dans la tâche et transversales, les difficultés de socialisation...

Mais l'alternance n'est pas un système magique. Ses bénéfices sont nombreux et existent mais à condition de respecter un des principes de GRH et de développement des comportements organisationnels : les fruits de l'alternance ne se décrètent pas mais peuvent se développer si les conditions sont réunies (alternance intégrative, prise en compte des intérêts différenciés des parties prenantes, soutien, pilotage stratégique, gestion RH, managériale et pédagogique...).

De trop nombreuses organisations mobilisent l'alternance comme un levier quantitatif d'ajustement de charge de travail à faible coût, et respectent voire dépassent les quotas imposés par le législateur. Ainsi, de très nombreux alternants se retrouvent sans proposition d'embauche dans l'entreprise d'accueil à l'issue de leur alternance. Un paradoxe existe ici. D'un côté, plus la taille de l'organisation est importante, plus le nombre d'alternant non embauché est important. De l'autre, plus la taille de l'organisation est petite, moins prendre une alternante ou un alternant demeure facile. Plusieurs décideurs RH ont observé ce paradoxe et ont agi en développant la plateforme engagement-jeunes⁴⁴ qui connecte les alternantes et les alternants qui sortent des grandes organisations avec les besoins des petites et moyennes organisations.

4.1.4. Le statut de l'alternant

Souvent, l'alternance est mise en avant comme un dispositif de formation-emploi supérieur aux autres dispositifs disponibles pour les individus qui souhaitent se former pendant leurs études, en raison de la rémunération compétitive, de l'existence d'un réel poste à tenir dans l'organisation ou encore grâce à une relation connaissance / compétences actionnée par le principe d'alternance. L'alternance se distingue donc du stage ou encore du stage alterné, qui ne suivent pas la même logique pédagogique et ne répondent pas aux mêmes enjeux.

⁴³ Voir [annexe 5](#) : typologie d'alternance.

⁴⁴ <https://www.engagement-jeunes.com>

Néanmoins, l'alternance, et l'alternante ou l'alternant, ou plus encore l'apprentie ou l'apprenti, souffrent souvent d'une perception sociale négative au regard de l'imaginaire collectif qui associe formation en lien avec le milieu professionnel à la formation dévolue aux cancrés, aux décrocheurs du milieu ordinaire. Au sein des organisations d'ailleurs, souvent, les salariés parlent de « leur alternant » ou de « leur apprenti » quand il s'agirait de les considérer comme des individus comme les autres, c'est-à-dire comme un « collègue » ou en utilisant un nom de poste ou de fonction.

4.1.5. *L'alternance comme objet de recherche*

Travailler sur l'alternance, c'est se confronter à des remarques considérant que les alternantes et les alternants, en raison de leur statut et du caractère souvent éphémère de leur relation à l'organisation, ne constituent pas une matière noble de recherche, notamment pour les comportements organisationnels qui nécessitent souvent un temps conséquent pour émerger et demeurer observables. Les résultats des recherches ont démontré l'inverse d'une part et d'autre part, plus l'intérêt se porte sur l'objet, plus le champ des inconnus et des questions de recherche s'ouvre. Nous avons ainsi suivi les conseils d'un collègue américain, qui nous disait lors de notre séjour en Ontario de « *creuser le champ plutôt que de faire comme tout le monde, de s'en servir en début de carrière, puis de partir sur d'autres thématiques*⁴⁵. »

4.1.6. *Faux et vrai tuteur*

Nous l'avons vu, la question du tutorat est centrale en alternance, tant la relation maître / apprenti ou communauté tutorale / alternant demeure importante pour développer les vertus de l'alternance. Cependant, dans de très nombreuses alternances, le tuteur ne prend pas le temps d'accompagner l'alternant dont il a la responsabilité, voire peut développer des comportements déviants à son égard. Souvent également la formation au tutorat n'a pas été totalement ou correctement suivie et les enjeux et attentes de l'alternance non clarifiées. Enfin, il est possible de trouver des situations où le rôle de tuteur est imposé par la hiérarchie à un salarié qui ne souhaite pas l'être.

⁴⁵ Conversation avec Philipp Gardner, 2014.

4.1.7. Les comportements déviants en alternance

Enfin, il nous apparaît important de pointer que les déviations observables dans les organisations (discriminations, harcèlement, sous-charge ou surcharge de travail, toxiques, non-respect du contrat par exemple) se retrouvent également chez les alternantes et les alternants. Cela pose un profond problème pour les alternantes et les alternants, au-delà du caractère inacceptable de ce type de comportements, au regard de leur sensibilité d'individus en construction professionnelle et académique. Les règles de fonctionnement de l'alternance sont précises et très encadrées. Mais dans chaque promotion d'apprenties et d'apprentis, des cas de déviance sont toujours mentionnés (Association Nationale des Apprentis de France, 2023⁴⁶).

Il est nécessaire de les combattre, en mobilisant le maître d'apprentissage (s'il n'est pas à l'origine ou en lien avec la déviance), la fonction RH quand elle existe, et le référent pédagogique du CFA pour ne pas laisser l'alternante ou l'alternant dans une position délétère dans l'organisation d'accueil. Ces déviations peuvent également se tenir dans les CFA et entre alternants eux-mêmes. Rappelons que l'université de Waterloo en Ontario, dont le modèle repose sur l'alternance, possède un Centre de soutien à la santé mentale dédié aux apprentis, et que ces derniers sont nombreux à se rendre dans ce centre. Ces déviations, sur des êtres humains, sont inadmissibles. Sur des femmes et des hommes souvent sensibles, elles sont intolérables.

4.2. Critiques sur le métier d'enseignant-chercheur

Au sein des chapitres précédents, nous avons présenté notre positionnement en tant qu'enseignant-chercheur à impacts, en mentionnant, à la marge, quelques aléas associés au métier. Il nous apparaît central de dresser quelques points de vigilance, quelques critiques sur notre métier, pour rester en alerte, prendre du recul, décaler notre regard et questionner notre discipline (Ventolini & Gatignon-Turnau, 2022) pour remplir nos missions d'enseignant-chercheur à impacts en sciences de gestion et du management de manière qualitative. Il nous semble en effet central de ne pas nous enfermer dans un champ de recherche (4.2.1), d'être vigilant sur certains enjeux du métier (4.2.2), et de redéfinir continuellement notre manière de faire notre métier (4.2.3).

⁴⁶ <https://www.anaf.fr/apprentissage/> consulté le 28 septembre 2023.

4.2.1. Ne pas s'enfermer dans un champ

Travailler sur l'alternance, nous l'avons vu, permet de rester sur cet objet de recherche qui peut se suffire à lui-même pour toute une vie, voire plusieurs, de recherche. Nonobstant, nous nous efforçons de toujours rester ouverts à d'autres domaines, d'autres thématiques, d'autres angles de recherche comme le montre une sélection de recherches présentée dans le tableau 20 ci-dessous :

Thèmes	Titres et années	Auteurs
Hauts Potentiels Intellectuels Neuro-atypiques	Relation individu-organisation et comportements proactifs de socialisation des neuro-atypiques : le cas des Hauts Potentiels Intellectuels (HPI). (2023)	Pennaforte, A.
RSE Management intermédiaire	Comment transformer une politique de RSE en un outil de performance sociale à travers le management intermédiaire ? (2012)	Pennaforte, A. Arnoud, J.
Transformation Management intermédiaire	Le rôle des managers intermédiaires dans la mise en place d'une nouvelle stratégie RH au sein d'une société d'assurance mutualiste. (2012)	Pennaforte, A. Thévenet, M.

Tableau 20 : autres thèmes de recherche (2012-2023).

Cette ouverture, que nous continuons avec le projet MATEN et notre intérêt croissant pour l'inclusion et les neuro-atypiques, permet de toujours s'alimenter, de se nourrir d'autres domaines, d'autres manières de faire, et de grandir par les interactions entre pairs.

4.2.2. Être vigilant sur certains enjeux du métier

Notre métier nous permet de nous réaliser et de travailler à des missions d'une grande richesse. Cependant, plusieurs enjeux impactent souvent notre métier et il nous appartient de les connaître et de les identifier pour y être vigilant. Nous en présentons quelques-uns ci-après :

- Être enseignant-chercheur consiste à travailler au sein d'une organisation, d'une institution et il nous appartient de bien respecter le contrat de nos engagements à son égard afin de ne pas se lancer sur de multiples projets en dehors de l'institution. La grande liberté associée à notre métier doit trouver un équilibre entre nos missions au sein de notre institution et celles que nous menons dans le cadre de nos recherches, ou de nos activités de vulgarisation.
- Être enseignant-chercheur consiste à travailler avec des pairs, des collègues, des collectifs avec lesquels des dialogues, des discussions critiques sont nécessaires pour faire avancer la recherche et les fonctionnements des collectifs dans lesquels nous évoluons (Gatignol, 2014).

- Être enseignant-chercheur consiste à répondre aux demandes administratives, aux évaluations très fréquentes et très nombreuses de nos certifications, de nos diplômes, ou encore de nos laboratoires, ce qui ronge nos temporalités pour remplir nos missions (Becquet & Musselin, 2004).
- Être enseignant-chercheur, c'est souvent être d'abord chercheur puis enseignant dans la quête de performance scientifique. Il s'agit de publier, dans des revues classées, pour être reconnu par les pairs, sur l'excellence scientifique quand les missions pédagogiques, institutionnelles ou de vulgarisation sont moins considérées comme centrales (Mailhot & Schaeffer, 2009 ; Courpasson & Guedri, 2007). Il nous apparaît important d'équilibrer ces différentes missions et de prendre la recherche comme un enjeu d'excellence certes, mais en lien avec l'enseignement et le monde organisationnel, comme heureusement, de nombreux confrères et de nombreuses consœurs (Lussier & Chanlat, 2017).

D'autres enjeux existent, comme les tendances à faire évoluer institutionnellement notre métier d'enseignant-chercheur (Vatin, 2020), les questions de rémunération, les recherches de financement souvent chronophages, les critiques sur les sciences de gestion et du management (Mandard, 2021b ; Ventolini & Gatignon-Turnau, 2022) ou encore la difficulté à trouver des enseignants-chercheurs possédant la même approche de notre métier. Ces enjeux sont à connaître et à adresser quand ils deviennent trop prégnants ou virent à l'absurde, ce que nous tentons de faire dans l'exercice de notre métier, en continuel renouvellement.

4.2.3. Redéfinir continuellement notre manière de faire notre métier aujourd'hui et demain

Être enseignant-chercheur à impacts, c'est également ne jamais se reposer derrière ses routines et se fixer des missions, des missions de travail qui portent généralement sur des cycles de quelques années. Pour nous, depuis 2022, un nouveau cycle s'est enclenché avec une forte dimension recherche et projet qui nous portera jusqu'en 2028 *a minima*. Ce nouveau cycle entraîne les actions projetées suivantes :

- 2022 : ouverture de nouveaux terrains de recherche sur :
 - L'inclusion et les neuro-atypiques.
 - L'inclusion des alternants et des alternants neuro-atypiques.
- 2023 :
 - Participation à la *WACE' World Conference* et obtention du Prix de la meilleure recherche.

- Participation au 34^e congrès de l'AGRH.
- Publication d'un chapitre d'ouvrage collectif sur un outil inclusif pour les alternants (à paraître).
- Lancement de la recherche-action financée MONA sur la mobilité européenne réciproque des alternants (2023-2026) et pilotage d'une équipe de recherche.
- Réponse à l'appel à manifestation d'intérêt Digitalisation et Décarbonation et proposition de recherche associée MATEN (2024-2028).
- Inscription en HDR.

Pour les prochaines années, nous souhaitons déclencher, entre autres, les actions suivantes :

- 2024 :

- Soutenir notre HDR.
- Participer au symposium du Groupe International de Chercheurs sur l'alternance.
- Participer au 35^e congrès de l'AGRH.
- Publier la 6^e édition de *Fonctions RH* chez Pearson.
- Créer un *think tank* sur les actualités, les enjeux RH, l'inclusion, l'alternance et les neuro-atypiques.
- Lancer une recherche internationale sur l'inclusion entre le Canada et la France.
- Publier des articles en lien avec les projets de recherche initiés en 2023.
- Piloter une équipe de recherche avec MATEN.

- 2025 :

- Encadrer un doctorant.
- Publier des articles en lien avec les projets de recherche initiés en 2024.
- Participer au 36^e congrès de l'AGRH.
- Développer le master GRH du Cnam à l'international.

Nous possédons une idée assez claire de ce que nous souhaitons réaliser et comment nous y prendre, même si, en bon disciple de la contingence, nous sommes conscients que ce calendrier théorique peut évoluer. Néanmoins, dans ce nouveau cycle, nous souhaitons mettre en avant les recherches à impacts et notre volonté de sortir de la posture du chercheur solitaire pour devenir un chercheur encadrant des doctorantes et des doctorants, pilotant des équipes, développant des recherches internationales, un chercheur qui souhaite comprendre, transmettre, agir, s'épanouir et impacter.

Synthèse de la Partie 2

Ainsi, plusieurs critiques sont associées à l'objet de recherche alternance et au métier d'enseignant-chercheur. L'alternance n'est jamais réalisée de manière pure et parfaite, et connaître ces critiques permet d'être vigilant quand nous analysons et étudions cet objet, sur les aspects financiers, légaux, de tutorat, de déviance ou encore sur la perception de l'objet par la communauté des chercheurs. Pour notre métier, il demeure central de ne pas nous enfermer dans un champ unique de recherche, d'être vigilant sur les ronces d'un métier que nous devons nous efforcer de sans cesse redéfinir.

Ainsi, depuis 2022, un nouveau cycle s'est ouvert dans notre parcours d'enseignant-chercheur, que nous souhaitons définir comme s'appuyant sur un éthos d'enseignant-chercheur HDR à impacts à compter de 2024. Notre métier, nous le concevons comme une association de missions associées à l'enseignement, la recherche, l'institution, la vulgarisation et le lien avec les organisations. Dans l'accomplissement de ces missions, nous souhaitons contribuer aux questions épistémologiques et méthodologiques, nous positionner sur de nouveaux axes de recherche comme l'inclusion et les neuro-atypiques, en sus de l'alternance, et développer notre posture d'enseignant-chercheur à impacts pour les organisations, les élèves, et tous les collectifs dans lesquels nous évoluons et partageons, sans omettre de conserver un sens critique sur nos terrains et notre métier.

CONCLUSION

À travers ce mémoire d'habilitation à diriger des recherches, nous avons tenté de montrer notre évolution dans le métier d'enseignant-chercheur en sciences de gestion et du management et comment nous avons progressivement développé **un éthos d'enseignant-chercheur à impacts et à missions** :

- D'enseignement.
- De recherche.
- De vulgarisation.
- De valorisation de notre institution.
- De lien avec les organisations et leurs parties prenantes.

Cet éthos s'appuie sur **quatre fondements** :

- Moral et éthique vis-à-vis de nous-même.
- D'enseignement.
- De recherche.
- De responsabilité humaine et sociale.

Cet éthos spécifique au regard de notre métier, nous le comprenons dans un désir d'utilité sociale et d'acceptation de notre place dans le monde.

Nous avons discuté de nos apports pour la recherche en sciences de gestion et du management sur un objet de recherche original – la formation-emploi en alternance ou formation en alternance – et de nos implications en termes de recherche au cours d'une décennie d'enseignant-chercheur. Nous avons en effet proposé côté **recherche** :

- Une conceptualisation gestionnaire de l'alternance.
- Des recommandations méthodologiques pour étudier l'alternance.
- Une lecture de nos recherches sur un objet original avec un axe international ambitieux.
- Une lecture de nos recherches qui mobilisent de multiples méthodologies ainsi que de nombreux cadres théoriques sur des terrains différents dans une cohérence d'objet de recherche.
- De montrer une évolution de l'objet de recherche « alternance » jusqu'à son inscription dans le domaine ouvert des recherches sur l'inclusion.
- De critiquer cet objet de recherche.
- Un agenda de recherche et des envies pour les années à venir, notamment d'encadrement de recherches.
- Une posture de chercheur à impacts.

Côté **métier d'enseignant-chercheur**, nous avons proposé une prise de conscience de nos impacts dans le cadre de notre métier et notre vision du métier avec de nombreuses réalisations passées et des souhaits ambitieux pour le futur, notamment :

- Piloter des projets de recherches collectifs nationaux et internationaux.
- Encadrer des doctorants et des projets de recherche pour enrichir le corpus de recherches sur l'alternance en particulier et en sciences de gestion et du management en général.
- Multiplier les publications et les communications.
- Vulgariser nos connaissances pour impacter les praticiens RH, la communauté RH, et les pratiques organisationnelles.
- Impacter les organisations.

Côté **valorisation** de notre institution, nous avons explicité notre engagement dans les responsabilités pédagogiques, dans le développement de nouvelles écoles internes, dans de multiples enseignements, dans l'utilisation des outils pédagogiques institutionnels et dans l'application de la stratégie de rayonnement de notre établissement, partout, pour tous.

Côté **vulgarisation**, nous avons montré notre mission de diffusion de nos travaux d'un côté et d'amélioration opérationnelle de nos objets de recherche de l'autre.

Enfin, du côté des **organisations**, nous avons montré que nos travaux et nos actions dans le cadre de notre métier s'orientent toujours dans une volonté d'impacter les organisations, selon des temporalités différentes, afin de viser l'amélioration des processus de gestion et la prise en compte des femmes et des hommes qui évoluent en leurs seins.

Dès lors, que signifierait, en synthèse, être enseignant-chercheur HDR à impacts en sciences de gestion et du management ?

Être enseignant-chercheur HDR entrainerait tout d'abord une accélération du basculement déjà commencé dans une **posture de référent**, d'encadrant, de caution voire de mentor pour participer au développement intellectuel de futurs étudiants en doctorat. Cette bascule, nous souhaitons la mettre en œuvre dans une volonté d'encadrer des thèses et des projets de recherche selon des postures de recherche proches de notre positionnement d'enseignant-chercheur à impacts, sur nos thématiques actuelles de recherche, l'alternance, l'inclusion des neuro-atypiques, et la transition écologique, mais également sur d'autres thématiques ouvertes.

Être enseignant-chercheur HDR entrainerait une **responsabilité** vis-à-vis de la communauté scientifique de participer au développement intellectuel de doctorants futurs confrères ou futures consœurs selon une grande rigueur académique et un cadrage éthique prégnant, pour des

encadrements individuels, et une responsabilité scientifique tout aussi grande dans le pilotage de projets collectifs de recherche.

Être enseignant-chercheur HDR permettrait **d'impacter** encore plus fortement les **organisations** grâce à la constitution d'une communauté de futurs chercheurs intéressés par nos thématiques de recherche et notre quintuple approche de nos missions à impacts : l'enseignement, la recherche, la valorisation de notre institution, la vulgarisation, les organisations.

Enfin, être enseignant-chercheur HDR permettrait de prendre des **responsabilités institutionnelles**, de continuer à prendre du recul sur notre métier dans une perspective critique et de doute permanent, et de peser peut-être un peu plus fort au sein de la communauté des enseignants-chercheurs en sciences de gestion et du management.

Aussi, ce mémoire d'HDR permet également de rendre hommage *a maxima*, et de ne pas oublier *a minima* celles et ceux qui participent du plaisir dans le travail – les élèves (du Cnam particulièrement), les pairs et les praticiens (qui reconnaissent) -, et les possibilités infinies de développement que permet ce métier – ne jamais s'arrêter d'être curieux, ne jamais s'arrêter de trouver comment valoriser et pousser les autres.

D'autres questionnements sont à poursuivre, pour approfondir certaines réflexions aux marges de notre problématique principale, comme :

- Qu'est-ce que la performance scientifique en sciences de gestion et du management, et de manière générale ?
- Quelles évolutions du métier d'enseignant-chercheur au regard des récentes décisions législatives (Loi du 24 décembre 2020 de programmation de la recherche 2020-2030) et des tentations anglo-saxonnes ?
- Quelle sociologie professionnelle de notre métier ?

Enfin, et comme un appel final, il apparaît opportun à travers l'objet alternance et l'éthos d'enseignant-chercheur à impacts en sciences de gestion et du management, de ne pas oublier notre positionnement dans la Cité, notre utilité sociale. Et de croire que notre rôle peut apporter du bon voire du bien au sein des organisations par les différents prismes que nous mobilisons pour développer la réflexivité voire un début de sagesse chez nous-même et chez les autres. Car, être enseignant-chercheur à impacts en sciences de gestion et du management, ne serait-ce pas également tendre vers le développement d'une posture d'intellectuel engagé ?

BIBLIOGRAPHIE

Abonneau, D., & Campoy, E. (2014). Etude de la relation d'apprentissage à travers le prisme du mentorat : fonctions de mentorat et rôle médiateur de l'engagement sur l'intention de quitter, *Revue de GRH*, 1(91), 29-42.

Adecco, (2023). *Livre blanc sur l'alternance*.

Agulhon, C. (2006). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ?, *Recherche et Formations*, 54, 11-27.

Alis, D., & Dumas, M. (2003). 35h, soutien organisationnel perçu et harmonisation vie familiale / vie professionnelle, *Actes du 14^e congrès de l'AGRH*.

Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2003). « La recherche-action », in Giordano (Dir.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, EMS, 85-132.

Allen, N.J., & Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of occupational and organizational psychology*, 63(1), 1-18.

Alves, S., Gosse, B., & Sprimont, P.A. (2013). Les attentes professionnelles des apprentis du supérieur, *Revue française de gestion*, 6(235), 13-28.

Anciaux, J.P., & Beaudoin, P. (2004). *Rapport sur l'apprentissage*.

Arras-Djabi, M., & Lacaze, D. (2021). Resocialisation of experienced employees: Challenges in a Context of Change, *M@n@gement*, 2(24), 86-111.

Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir*, InterEditions, Paris.

Arthuis, J. (2018). Erasmus pro : lever les freins à la mobilité des apprentis en Europe, *Rapport au Ministre du Travail*.

Arthur, M.B., Khapova, S.N., & Wilderom, C.P.M. (2005). Career success in boundaryless career world, *Journal of organizational behaviour*, 26, 177-202.

Ashford, S.J., & Black, J.S. (1996). Proactivity during organizational entry: The role of desire for control, *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 199-213.

Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*, L'Harmattan, Paris.

- Bacelar-Nicolau, L. (2017). Evaluation d'impact sur la santé: quantifier et modéliser pour mieux décider, *Thèse de doctorat*, Cnam Paris.
- Baruch Y, & Hall, D., T. (2004). The academic career: A model for future careers in other sectors? *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 241-262.
- Bauer, T.N., Bodner, T., Erdogan., B., Truxillo, D.M., & Tucker, J.S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialisation: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods, *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 707-721.
- Becker, H.S. (2002). *Les ficelles du métier*, La découverte.
- Becquet, V. & Musselin, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*, Convention MENRT, ACI « Travail », Paris.
- Bedouret, L., & Dupleix, A. (2019). Impact sociétal de la recherche : évaluation et perspectives, *Techniques de l'ingénieur*.
- Bergadaà, M. (2004). Evolution de l'épistémé économique et sociale : proposition d'un cadre de morale, de déontologie, d'éthique et de responsabilité pour le marketer, *Recherche et Applications en marketing*, 19(1), 55-72.
- Bernanos, G. (1947). *La France contre les robots*, Comité de la France Libre du Brésil, Rio.
- Besson, M., Collin, B., & Hahn, C. (2004). L'alternance dans l'enseignement supérieur au management, *Revue française de gestion*, 4(151), 69-80.
- Blau, P.M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*, New York: Wiley.
- Bonneveux, E., Gavoille, F., Hulin, A., & Lebègue, T. (2019). « Introduction », in Bonneveux, E., Gavoille, F., Hulin, A., & Lebègue, T., (Dir.), *GRH, RSE et emplois, vers de nouvelles approches inclusives*, Vuibert, 256 p., 13-14.
- Borman, W.C., & Motowildo, S.J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance, in N. Schmitt, W.C. Borman and associates (Eds.), *Personnel selection in organizations*, 71-98, San Francisco Jossey Bass.
- Bougès,, L.M. (2009). *Autoréférence et alternance, la formation comme accompagnement d'une herméneutique*, Thèse en sciences de l'éducation, Pau.

Bowen, T. & Drysdale, M. T. B. (Eds.), *Work-Integrated Learning in the 21st Century: Global Perspectives on the Future*, (International Perspective on Education and Society, V32, 99-112), Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.

Brabet, J. (1993). *Repenser la GRH ?* Paris, Economica.

Brassier-Rodrigues, C., & Kluge, D. (2022). Les impacts de la crise du COVID-19 sur les mobilités européennes et internationales des apprenants, *Journal of International Mobility*, 1(10), 5-14.

Brébion, C. (2019). L'apprentissage, un meilleur "rendement" professionnel en France qu'en Allemagne, *Formation Emploi*, 2(146), 101-127.

Brief, A.P. (2000). Still Servants of Power, *Journal of Management Inquiry*, 9(4), 342-351.

Bulin, M. (2005). *L'alternance en formation chez les jeunes de 16 à 25 ans à l'île de la Réunion*, Thèse en sciences de l'éducation, La Réunion.

Callon, M. (1999). Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégagé : la double stratégie de l'attachement et du détachement, *Sociologie du travail*, 41, 65-78.

Cambon, C., & Butor, P. (1993). *La bataille de l'apprentissage*, Paris, Galilée.

Campbell, J.P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology, in M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2d Eds.), 1, 39-74, Palo Alto: CA: Consulting Psychology Press.

Carton, G., & Mouricou, P. (2017). A quoi sert la recherche en management ? Une analyse systématique de la littérature anglo-saxonne sur le débat rigueur-pertinence (1994-2013), *M@n@gement*, 20(2), 166-203.

Caspar, P. (1988). L'investissement en formation, *Education permanente*, n°95.

Chanal, V., Lesca, H., & Martinet, A.C. (2015). Vers une ingénierie de la recherche en sciences de gestion, *Revue française de gestion*, 8(253), 213-229.

Chao, G.T., O'Leary-Kelly, A.M., Wolf, S., Klein, H.J., & Gardner, P.D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences, *Journal of Applied Psychology*, 79, 730-743.

Chung, B.G., Ehrhart, K.H., Shore, L.M., Randel, A.E., Dean, M.A., & Kedharnath, U. (2020). Work group inclusion: test of a scale and model, *Group & Organization Management*, 45(1), 75-102.

Clénet, J., & Demol, J.N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations, in Landry, C., (Dir.), *La formation en alternance, état des pratiques et des recherches*, Presses de l'Université du Québec.

Clénet, J. (1998). *Représentations, formation, alternance*, L'Harmattan, Paris.

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

Cohen-Scali, V. (2006). Stratégies identitaires et attitudes à l'égard du travail de jeunes étrangers ou issus de l'immigration en apprentissage, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2(70), 35-50.

Cohen-Scali, V. (2022). « Insertion professionnelle », in Jorro, A. (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, De Boeck Supérieur, 484p.

Cocks, E., & Thoresen, S. (2013). *Barriers and facilitators affecting course completion by apprentices and trainee with disabilities*, National Centre for Vocational Education Research.

Colin, T. (2021). « Investir et développer les ressources humaines : les enjeux dans les domaines de la formation et de la gestion des compétences », in R. Beaujolin-Bellet (Dir.), *Les grands courants en gestion des ressources humaines*, EMS Editions, 148-165.

Cour des Comptes, (2022). *Rapport sur l'alternance*.

Courpasson D., & Guedri, Z. (2007). Les professeurs-chercheurs en management face à la performance scientifique, *Revue Française de Gestion*, 178-179, 173-194.

Coutellec, L. (2019). Penser l'indissociabilité de l'éthique de la recherche, de l'intégrité scientifique et de la responsabilité sociale des sciences, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 13, 13-22.

Dahan, A., & Mangematin, V. (2010). Recherche ou temps perdu ? Vers une intégration des tâches administratives dans le métier d'enseignant-chercheur, *Annales des Mines, Gérer et Comprendre* 4(102), 14-24.

David, A. (2008). « Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion : trois hypothèses revisitées », in David, A., Hatchuel, A., & Laufer, R (Dir.), *Les nouvelles fondations des sciences de la gestion*, Vuibert, 83-109.

David, A. (2008). « La recherche intervention, cadre général pour la recherche en management ? », in David, A., Hatchuel, A., & Laufer, R (Dir.), *Les nouvelles fondations des sciences de la gestion*, Vuibert, 193-213.

David, A., Hatchuel, A., & Laufer, R. (2008). *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Vuibert, Paris.

Defélix, C., Klarsfeld, A., & Oiry, E. (2006). *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*, Vuibert.

Des Garets, V. (2023). Observatoire des thèses 2022 en sciences de gestion et management, FNEGE.

Drewery, D., Nevison, C., Pretti, T.J., & Pennaforte, A. (2017). Lifelong learning characteristics, adjustment and extra-role performance in cooperative education, *Journal of Education and Work*, 30(3), 299-313.

Drewery, D., Nevison, C., Pretti, J., Cormier, L., Barclay, S., & Pennaforte, A. (2016). Examining the influence of selected factors on perceived co-op work term quality from a student perspective, *Asia Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(3), 265-277.

Dufour, L., & Lacaze, D. (2010). L'intégration dans l'entreprise des jeunes à faible capital scolaire : un processus d'ajustement mutuel, *Revue de GRH*, 1(75), 16-29.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational supports, *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.

Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation, *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51-59.

Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation and perceived organizational support, *Journal of applied psychology*, 86, 42-51.

Ely, R.J., & Thomas, D.A. (2001). Cultural diversity at work: the effect of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46, 229-273.

Feldman, D.C. (1981). The multiple socialization of organization members, *Academy of Management Review*, 6, 309-318.

Fernagu-Oudet, S. (2008). L'alternance, pour des apprentissages situés, *Education permanente*, n°172.

Galois-Faurie, I., Grima, F., & Barros, M. (2022). Les dynamiques de la socialisation anticipatoire, *Revue de GRH*, 1(123), 69-83.

Gatignol, C. (2014). L'environnement professionnel des enseignants-chercheurs français explique-t-il leurs parcours de carrière ?, *@GRH*, 2(11), 51-80.

Gavard-Perret, M.L, Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (Dir.) (2008). *Méthodologie de la recherche*, Pearson, Paris.

- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*, L'Harmattan, Paris.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of Science and research in contemporary society*, London, Sage.
- Girin, J. (1986). L'objectivation des données subjectives. Eléments pour une théorie du dispositif dans la recherche interactive, Colloque ISEOR-FNEGE, *Qualité des informations scientifiques en gestion*, 170-186.
- Gouldner, A.W. (1960). The norm of reciprocity: a preliminary statement, *American sociological review*, 25(2), 161-178.
- Griffin, M.A., Neal, A., & Parker, S.K. (2007). A new model of work-role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts, *Academy of Management Journal*, 50, 327-347.
- Guerrero, S. (2005). La mesure du contrat psychologique dans un contexte de travail francophone, *Relations industrielles*, 60, 112-144.
- Hahn, C., Alexandre-Bailly, F., Geay, A., & Vignon, C. (2008). *Former les managers, quand l'alternance s'invite dans le débat*, Paris, Vuibert.
- Hatchuel, A. (2008). « Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective », *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, David, A., Hatchuel, A., & Laufer, R. (Dir), 2^e édition, Vuibert, 7-44.
- Hennequin, E. (2012). *La recherche à l'épreuve des terrains sensibles : approches en sciences sociales*, L'Harmattan, Logiques sociales, 254 p.
- Hennequin, E., Condomines, B., Kerguistel, A-J, Pijoan, N., & Saint-Germes E. (Dir.) (2021). « Introduction générale », in Hennequin, E., Condomines, B., Kerguistel, A-J, Pijoan, N., & Saint-Germes E. (Eds), *GRH et questions sensibles en entreprise*, Vuibert, 7-24.
- Hennequin, E., & Condomines, B. (2022). De la responsabilité sociale du chercheur à l'impossibilité de chercher ? L'impact des sujets sensibles, *Management & Sciences sociales*, 2(33), 134-153.
- HeyTeam, (2022). *Livre blanc sur l'apprentissage*.
- Honoré, L. (2021). « Faire de chaque recherche en sciences de gestion une recherche sensible !, » in Hennequin, E., Condomines, B., Kerguistel, A-J, Pijoan, N., & Saint-Germes E. (Dir.), *GRH et questions sensibles en entreprise*, Vuibert, 1-6.
- Igalens, J. (2020). Editorial, Question(s) d'impact, *Question(s) de management*, 1(27), 39-40.

- Itano-Boase, M., Wijesingha, R., Cukier, W., Latif, R., & Hon H. (2021). Exploring diversity and inclusion in Work-integrard Learning: An ecological model approach, *International Journal of Work-Integrated Learning*, Special Issue, The practice and research of cooperative education and work-integrated learning in the Canadian context, 22(3), 253-269.
- Janssen, F., Surlemont, B., De Hoe, R., & Schmitt, C. (2016). « L'entrepreneur », in Janssen F., (Dir), *Entreprendre*, De Boeck Supérieur, 39-58.
- Jedlicka, D., & Delahaye, J. (1994). *Compétences et alternance*, Paris, Liaisons.
- Jones, G.R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations, *The academy of Management Journal*, 29(2), 262-279.
- Joutard, T. (2008). *Evaluer les stagiaires en formation par alternance, la situation des étudiants en soins infirmiers*, Thèse en sciences de l'éducation, Rennes 2.
- Kaddouri, M., in Berton, F., (Dir.) (1992). L'organisation qualifiante, *Education permanente*, vol. 112.
- Kammeyer-Mueller, J., Wanberg, C., Rubenstein, A., & Song, Z. (2013). Support, undermining, and newcomer socialization: Fitting in during the first 90 days, *Academy of Management Journal*, 56(4), 1104-1124.
- Kele, J.E. & Cassell, C.M. (2022). The face of the firm: the impact of employer branding on diversity, *British Journal of Management*, 34(2), 692-708.
- Klein, H.J., Molloy, J.C., & Brinsfield, C.T. (2012). Reconceptualizing workplace commitment to redress a stretched construct: revisiting assumptions and removing confounds, *The Academy of Management Review*, 37(1), 130-151.
- Klein, H.J., Cooper, J.T., Mollow, J.C., & Swanson, J.A. (2014). The assessment of commitment: Advantages of a unidimensional, target-free approach, *Journal of Applied Psychology*, vol.99, n°2, 222-238.
- Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention, *Recherches en sciences de gestion*, 2(95), 211-237.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris.
- Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle, *Management & Avenir*, 4(14), 9-24.

- Lacaze, D. & Fabre, C. (2005 ; 2009). La socialisation organisationnelle, in Delobbe, N., Herrbach, O., Lacaze, D., Mignonac, K. (Dir.), *Comportement organisationnel*, vol. 1, Bruxelles, De Boeck.
- Lachmann, H. (2005). Mission de promotion de l'apprentissage, *Rapport sur l'alternance*.
- Lacroux, A. (2008). *Implication au travail et relation d'emploi flexible : le cas des salariés intérimaires*, Thèse de doctorat.
- Lallé, B. (2004). Production de la connaissance et de l'action en sciences de gestion, *Revue française de gestion*, 1(158), 45-65.
- Le Moigne, J-L. (1990). « Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation, in Martinet, A.C. (Dir.), *Epistémologie et sciences de gestion*, Economica, 81-140.
- Léné, A. (1999). *La formation en alternance, production de compétences et stratégies d'entreprise*, Thèse de doctorat en économie, Université de Lille.
- Léné, A. (2002). *Formation, compétences et adaptabilité, l'alternance en débat*, Paris, L'Harmattan.
- Le Roy, F., Robert, M., & Giuliani, P. (2013). Introduction, *Revue Française de Gestion*, 6(235), 71-75.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics I, *Human Relations*, 1, 5-41.
- Louis, M.R. (1980). Surprise and sense making: what newcomers experience in entering unfamiliar settings, *Administrative Science Quarterly*, 25, 226-251.
- Lussier, S. & Chanlat, J.F. (2017). Les enseignants en gestion face aux nouvelles injonctions institutionnelles, *Revue Française de Gestion*, 6(267), 79-96.
- Mailhot, C., & Schaeffer, V. (2009). Les universités sur le chemin du management stratégique, *Revue française de Gestion*, 1(191), 33-48.
- Malglaive, G., Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie, *Revue française de pédagogie*, 61, 17-27.
- Mandard, M. (2021a). Les fonctions des connaissances produites par les sciences de gestion, *Question(s) de management*, 32(2), 157-165.
- Mandard, M. (2021b). Ce que l'on reproche aux sciences de gestion, *Revue Française de Gestion*, 2(295), 83-103.
- Martinet, A.C. & Pesqueux, Y. (2013). *Epistémologie des sciences de gestion*, Vuibert.

McRae, N., Pretti, T.J., & Church, D. (2018). Work-Integrated Learning Quality Framework, *CEWIL* Canada.

Merle-Jay, I. (1995). *Formation en alternance et lutte contre l'exclusion, une utopie en quête de traduction*, Thèse de psychologie.

Moisdon, J-C. (1984). Recherche en gestion et intervention, *Revue Française de Gestion*, 47-48, 61-73.

Nevison, C., Drewery, D., Pretti, J., & Pennaforte, A. (2017). Lifelong learning characteristics, adjustment, and extra-role performance in co-operative education, *Journal of Education and Work*, 30(3), 299-313.

Nishii, L.H. (2013). The Benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups. *Academy of Management Journal*, 56(6), 1754-1774.

Nishii, L.H. & Rich, R.E. (2014). Creating inclusive climate in diverse organizations, in B.M. Ferdman & B.R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (229-259), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nobre, T. (2006). Pour une lecture en hypertexte des organisations par la recherche-action : le cas du changement à l'hôpital, *Finance Contrôle Stratégie*, 9(4), 143-168.

Offerman, L.R. & Bashford, T.E. (2014). Best practices and the changing role of human resources, in B.M. Ferdman & B.R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (229-259), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pennaforte, A. (2010). *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, Paris, Cnam, 7 décembre 2010.

Pennaforte, A. (2011). Promouvoir l'implication organisationnelle à travers les formations en alternance pour réduire le turnover, *@GRH*, 1, 39-72.

Pennaforte, A., & Duperrier, A. (2011). Responsabilité sociale et alternance: d'une question sociale à une perspective de développement des compétences collectives, *Education Permanente, Afp*, numéro spécial, 67-78.

Pennaforte, A., & Pougnet, S. (2012). *Cultivez vos talents par l'alternance*, Dunod.

Pennaforte, A. (2012). Engagement organisationnel et contrat psychologique: une relation en mutation chez les apprentis de l'enseignement supérieur, *Questions de Management*, 1(2), 95-105.

Pennaforte, A. (2015). Le développement de liens d'implication multi-cibles en formation-emploi : le rôle des soutiens organisationnels, du supérieur, et des collègues de travail, *Gestion 2000*, 4(32), 15-35.

Pennaforte, A. (2016a). Organizational supports and individuals commitment through Work integrated Learning, *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(1), 89-99.

Pennaforte, A. (2016b). Manager les formation-emploi pour développer l'implication : le cas du modèle canadien d'éducation coopérative, *Management & Avenir*, 90, 87-106.

Pennaforte, A. (2016c). The influence of proactive socialization behaviors and team socialization on individual performance in the team, *Asia Pacific Journal of Co-operative Education*, Special Issue "Defining and Advancing Cooperative and Work-Integrated Education, 17(4), 413-421.

Pennaforte, A., Drysdale, M., & Pretti, J. (2016). Building multi-target commitment through work-integrated learning: The roles of proactive socialization behaviours and organizational socialization domains, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 102, 59-73.

Pennaforte, A. (2016d). A behavior focused assessment of coo-op performance: A comparison of co-op and non co-op graduating students, *Asia Pacific Journal of Co-operative Education*, 17(1), 61-74.

Pennaforte, A., & Bowen, T. (2017). *The impact of digital communication technologies and new remote-working cultures on the socialization and work readiness of individuals in WIL programs: An international perspective*, in Bowen, T. & Drysdale, M. T. B. (Eds.), *Work-Integrated Learning in the 21st Century: Global Perspectives on the Future*, (International Perspective on Education and Society, V32, 99-112), Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.

Pennaforte, A. (2017). L'impact des comportements proactifs de socialisation sur les relations d'implication sous contrat atypique, *Revue Internationale de Psychologie et de Comportements Organisationnels - RIPCO*, HS supplément, 207-228.

Pennaforte, A., Guignard, J-L., Herbinier, J-P., & de La Pradelle, A. (2022). *Fondamentaux de GRH*, Dunod, 2^e édition.

Pennaforte, A. (2022). *Deux, sur l'échelle de la sagesse*, L'Harmattan.

Pennaforte, A. (2023). Relation individu-organisation et comportements proactifs de socialisation des neuro-atypiques : le cas des Hauts Potentiels Intellectuels (HPI), *34^e congrès de l'AGRH*.

Pennaforte, A., Weinryb, N., & Djaileb, N. (à paraître). L'innovation au service de l'inclusion : le Dispositif PEdagogique Inclusif de Réussite (DPEIR) de soutien, d'accompagnement au parcours et à

l'insertion professionnelle des étudiants neuro-atypiques, in Ventolini, S., Gosse, B., De Saint Julien, D. (Dir.), *Innovations RH et transformations sociales – 15 retours d'expériences et pratiques inspirantes*, Dunod, (à paraître).

Perez, R. (2007). La gouvernance des disciplines de gestion en France, *Revue Française de Gestion*, 9(178-179), 263-274.

Perez, Y.A. (2008), La pratique de la recherche-intervention dans les organisations : retour sur les modes de production des connaissances gestionnaires à partir du terrain, *Humanisme et Entreprise*, 3(288), 101-113.

Plane, J-M. (2000). *Méthodes de recherche intervention en management*, L'Harmattan.

Pluchart, J-J., Ferhani, B., & Kerguistel, A-J. (2021). « Cartographie des terrains sensibles : anormalité, déviance et non-conformité, » in Hennequin, E., Condomines, B., Kerguistel, A-J, Pijoan, N., & Saint-Germes E. (Dir.), *GRH et questions sensibles en entreprise*, Vuibert, 265-282.

Point, S., El Akremi, A., & Igalens, J. (2017). L'entrée dans la carrière d'enseignant-chercheur en GRH, *Revue Française de Gestion*, 2(263), 97-119.

Pougnat, S. (2010). *La gestion des apprentis en entreprise, levier de développement de la GRH ? Une approche contingente et politique*, thèse en sciences de gestion, université de Grenoble, 9 novembre 2010.

Proglia, H. (2009). Promouvoir et développer l'alternance. Voie d'excellence pour la professionnalisation, *Rapport au Président de la République Française*.

Retour, D., Picq., T., & Defélix, C. (2009). *Gestion des compétences. Nouvelles relations, nouvelles dimensions*, Paris, Vuibert, 221 p.

Rive, J. (2016). « Avant-propos », in F. Lépineux, J. Rosé, C. Bonanni, & S. Hudson (Dir.), *La RSE – La Responsabilité sociale des entreprises : théories et pratiques*, Dunod, 3-4.

Roberson, Q.M. (2006). Disentangling the meanings of diversity and inclusion in Organizations, *Group & Organization Management*, 31(2), 212-36.

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

Royer, I. (2011). La responsabilité des chercheurs en gestion, *Revue française de gestion*, 7, 65-73.

- Savall, H. (1978). Propos d'étape sur la régulation socio-économique de l'entreprise par la recherche de la compatibilité de l'efficacité économique et du développement humain, *Revue Economie Appliquée*, 4, 1-36.
- Savall, H., & Zardet, V. (1996). La dimension cognitive de la recherche-intervention : la production de connaissance par interactivité cognitive, *Revue Internationale de Systémique*, 10(1-2), 157-189.
- Savall, H., & Zardet, V. (2004). *Recherche en sciences de gestion : approche qualimétrique. Observer l'objet complexe*, Economica.
- Savall, H. & Zardet, V. (2003). *Maitriser les coûts et performances cachés*, Economica, Paris.
- Shanock L.R., & Eisenberger, R. (2006). When supervisors feel supported: Relationships with subordinates perceived organizational support, and performance, *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 689-695.
- Shore, L.M., Randel, A.E, Chung, B.G., Dean, M.A., Ehrhart, K.H., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37, 1262-1289.
- Shore, L.M., Cleveland, J.N., & Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28, 176-189.
- Taormina, R.J. (1994). The organizational socialization: a multidomain, continuous process model, *International Journal of Selection and Assessment*, 5, 29-47.
- Taormina, R.J. (2004). Convergent validation of two measures of organizational socialization, *International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 76-94.
- Thévenet, M. (2004). *Le Plaisir de travailler*, Eyrolles, 2^e édition.
- Thévenet, M. & Dejoux, C. (2012). *Gestion des talents*, Dunod.
- Thévenet, M., Dejoux, C., Bender, A-F., Pennaforte, A., Condomines, B., Storhayé, P. (2015). *Fonctions RH*, 3^e édition, Pearson.
- Tilman, F., & Delvaux, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*, Chronique sociale.
- Tong, X. (2018). L'environnement institutionnel influence-t-il le rôle, la stratégie et l'impact des agences de notation financières ?, *thèse de doctorat*, Université de Lorraine.

Tremblay, M., Dahan, J., & Gianecchini, M. (2009). Le succès de carrière et la satisfaction, étude de l'influence des critères de promotion et des ancrés de carrière auprès d'une population d'ingénieurs, *Actes du 20^e congrès de l'AGRH*, Toulouse.

Van de Ven, A.H. (2007). *Engaged Scholarship: A guide for Organizational and Social Research*, Oxford University Press, New-York.

Van Maanen, L., & Schein, H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B.W. Staw (Ed.) *Research in organizational behavior*, vol. 1, 209-264), Greenwich, Conn: JAI Press.

Vatin, F. (2020). Enseignant/chercheur: un métier ou deux ?, *Revue Française de Pédagogie*, 2(207), 87-94.

Ventolini, S., & Gatignon-Turnau, A-L. (2022). « Alain Supiot. Les sciences de gestion face à leurs responsabilités. Repenser notre rapport au monde », in Yves-Frédéric Livian (Dir.), *Les grands auteurs aux frontières du management*, EMS Editions, 397-409.

Vestraete, T. (2007). A la recherche des sciences de gestion, *Revue Française de Gestion*, 9(178-179), 91-105.

Verstraete, T. & Philippart, P. (2019). La valorisation sociétale et managériale de la recherche en gestion, *Revue française de gestion*, 45(284), 77-102.

Walters, D. & Zarifa, D. (2008). Earnings and employments outcomes for male and female postsecondary graduates of coop and non-coop programmes, *Journal of Vocational Education and Training*, 60(4), 377-399.

Zaouani-Denoux, E. (2004). *Représentation, formation et construction de soi, la formation professionnelle des conducteurs de travaux*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Picardie.

Zegwaard K. & Pretti, J. (2023). *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning*, Routledge.

ANNEXES

Annexe 1 : caractéristiques différenciées des contrats d'apprentissage et de professionnalisation (septembre 2023).

Annexe 2 : recension non exhaustive des rapports publics sur l'alternance (2004 – 2023).

Annexe 3 : système de financement de l'alternance en France.

Annexe 4 : principales lois et principaux textes concernant l'alternance (1791-2023).

Annexe 5 : typologies d'alternance.

Annexe 6 : types d'alternance par pays.

Annexe 7 : parties prenantes de l'alternance et rôles à tenir.

Annexe 8 : cadre légal du maître d'apprentissage.

Annexe 9 : cadre d'une alternance internationale de haute qualité.

Annexe 10 : indicateurs d'impact de la loi du 20 décembre 2020.

Annexe 1

Caractéristiques différenciées des contrats d'apprentissage et de professionnalisation

(Septembre 2023)

	Contrat d'apprentissage	Contrat de professionnalisation
Employeurs	Toutes les entreprises du secteur privé Association Secteur public non industriel et commercial	Tous les employeurs de droit privé (sauf l'Etat, les collectivités territoriales et les EPCA) Les EPIC
Alternants	16 à 29 ans	Formation continue 16 à 25 pour compléter la formation initiale Demandeurs d'emploi de 26 ans et plus Bénéficiaires du RSA, de l'ASS, de l'AH Personnes ayant bénéficiés d'un contrat aidé (CUI)
Finalités	Diplôme professionnel de l'enseignement secondaire (CAP, bac pro, brevet pro, mention complémentaire) Diplôme de l'enseignement supérieur Titre à finalité professionnelle enregistré en RNCP	Qualification professionnelle (diplôme, titre, certificat) reconnue par l'Etat et/ou la branche Insertion ou retour à l'emploi des jeunes et adultes Expérimentation de parcours non nécessairement qualifiant ou certifiant
Caractéristiques	CDI avec période d'apprentissage CDD 6 mois à 3 ans	CDI CDD (6 à 12 mois voire 36 mois)
Rémunération	% du SMIC ou du salaire minimum conventionnel de l'emploi occupé	% du SMIC ou du salaire minimum conventionnel de l'emploi occupé

Annexe 2

Recension non exhaustive des rapports publics sur l'alternance

(2004 – 2023)

Années	Rapports
2023	Observatoire de l'alternance, enquête BVA : <i>les enjeux de l'alternance</i>
	France Compétences, <i>Rapport sur l'usage des fonds de la formation professionnelle : apprentissage, quels coûts et quels résultats ?</i>
2022	Cour des Comptes, <i>La formation en alternance : une voie en plein essor, un financement à définir</i>
2018	France Stratégie, <i>Rapport pour le développement de l'apprentissage</i>
2010	Wauquiez, L., <i>Rapport des ateliers de l'apprentissage et de l'alternance</i> , Ministère de l'économie et de l'emploi
2009	Proglio, H., <i>Promouvoir et développer l'alternance. Voie d'excellence pour la professionnalisation</i> , Rapport au Président de la République Française,
2005	Lachmann, H., <i>Mission de promotion de l'apprentissage</i> , Rapport sur l'alternance
2004	Anciaux, J.P., Beaudoin, P., <i>Rapport sur l'apprentissage</i>

Annexe 3

Système de financement de l'alternance en France

Taxe d'apprentissage et Contribution supplémentaire à l'apprentissage

Le financement de l'alternance repose fortement, en France, sur la taxe d'apprentissage à laquelle sont redevables les entreprises soumises à l'impôt sur le revenu ou sur les sociétés qui ont au moins un établissement en France et qui emploient au moins un salarié : entreprises individuelles, sociétés, coopératives agricoles⁴⁷. La taxe d'apprentissage est calculée sur un pourcentage de la masse salariale (0,59% pour le financement de l'apprentissage et 0,09% destiné à des dépenses libératoires effectuées par l'employeur⁴⁸). Pour les entreprises d'au moins 250 salariés et qui emploient moins de 5% d'alternants, une contribution supplémentaire à l'apprentissage (CSA) est également due⁴⁹. Cette contribution est de 0,4% de la masse salariale si l'entreprise recourt à moins de 1% d'alternants et de 0,05% de la masse salariale si l'entreprise recourt entre 3 et 4,99% d'alternants. La taxe permet de collecter environ 2 milliards d'euros pour financer l'apprentissage⁵⁰.

Le système de financement permet de recruter à faible coût des individus comme le montrent les exemples ci-après sur un apprenti en master et sur un apprenti en CAP.

Le tableau 1 ci-après montre un exemple de financement de l'apprentissage pour un apprenti en master de 20 ans au sein d'une organisation privée de 240 salariés pour un contrat conclu au 1^{er} septembre 2023 sur un an dans la région Grand Est.

Coût employeur avant exonération et aides		15 439 euros Soit 1287 euros / mois
Exonérations et aides	Allégements généraux et exonérations spécifiques	3706 euros
	Aide 2023 aux employeurs	6000 euros
Total des aides		9706 euros Soit 809 euros / mois
Reste à charge		5733 euros Soit 478 euros / mois

Tableau 1 : Exemple de financement de l'apprentissage pour un apprenti de 20 ans au sein d'une organisation privée de 240 salariés pour un contrat conclu au 1^{er} septembre 2023 sur un an dans la région Grand Est.

⁴⁷ A noter que certains employeurs peuvent être exonérés (Code du travail, article D6241-8).

⁴⁸ A noter qu'il existe un régime dérogatoire en Alsace-Moselle où le taux est fixé à 0,44%.

⁴⁹ A noter que certains employeurs peuvent être exonérés (Code du travail, article D6241-8).

⁵⁰ France Compétences, 2017.

Le tableau 2 montre un exemple de financement de l'apprentissage pour un apprenti en CAP de 16 ans au sein d'une organisation privée de 240 salariés pour un contrat conclu au 1^{er} septembre 2023 sur un an dans la région Grand Est.

Coût employeur avant exonération et aides		7865 euros Soit 655 euros / mois
Exonérations et aides	Allégements généraux et exonérations spécifiques	1888 euros
	Aide 2023 aux employeurs	6000 euros
Total des aides		7888 euros Soit 657 euros / mois
Reste à charge		-23 euros Soit -2 euros / mois

Tableau 2 : Exemple de financement de l'apprentissage pour un apprenti en CAP de 16 ans au sein d'une organisation privée de 240 salariés pour un contrat conclu au 1^{er} septembre 2023 sur un an dans la région Grand Est.

Recruter un alternant, en fonction du niveau de diplôme suivi et des aides apportées par le pouvoir public peut s'avérer un recrutement très peu onéreux pour les organisations, même si ces dernières versent généralement une contribution au centre de formation. Ce système de financement peut entraîner un recours massif à l'alternance pour recruter des individus faisant le travail d'un poste à temps plein mais à faible coût.

Une grille de rémunération avec des barèmes minima imposés :

Une des conditions de l'alternance demeure la rémunération des individus, selon une grille avec des barèmes *minima* imposés comme le montre le tableau 3 ci-dessous, qui reprend le tableau présentant la rémunération brute mensuelle minimale pour un apprenti disponible sur le site service-public.fr :

Âge	< 18	18-20	21-25	> 26
1^{ère} année	27% Smic (471,74€)	43% Smic (751,30€)	Salaire le + élevé entre 53% du Smic (926,02€) et 53% du salaire minimum conventionnel	Salaire le + élevé entre 100% du Smic (1747,20€) et le salaire minimum conventionnel
2^e année	39% Smic (681,41€)	51% Smic (891,07€)	Salaire le + élevé entre 61% du Smic (1065,79€) et 61% du salaire minimum conventionnel	Salaire le + élevé entre 100% du Smic (1747,20€) et le salaire minimum conventionnel
3^e année	55% Smic (960,96€)	67% Smic (1170,62€)	Salaire le + élevé entre 78% du Smic (1362,82€) et 78%	Salaire le + élevé entre 100% du Smic (1747,20€) et le

			du salaire minimum conventionnel	salaire minimum conventionnel
--	--	--	-------------------------------------	----------------------------------

Tableau 3 : rémunération brute mensuelle minimal pour un apprenti (service-public.fr, mai 2023).

La rémunération des apprentis permet d'attirer des jeunes qui souhaitent acquérir rapidement leur autonomie financière et de distinguer fortement ce dispositif de formation-emploi des autres rencontres entre les individus en formation et les organisations, comme les stages.

Annexe 4

Principales lois et principaux textes concernant l'alternance

(1791-2023)

Années	Evénements	Apports
1791	Loi Le Chapelier	Abolition des corporations et fin de l'apprentissage Maîtres / Compagnons
1851	Loi du 22 février 1851	Création du contrat d'apprentissage
1919	Loi du 25 juillet 1919, Loi relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial, Loi Astier	Organise l'enseignement technique industriel et commercial Rénove l'apprentissage : principe d'une alternance entre activité professionnelle en entreprise et formation en école.
1925	Loi du 13 juillet 1925	Création de la taxe d'apprentissage
1937	Loi du 10 mars 1937	Les chambres de métiers organisent l'apprentissage artisanal
1946	11 janvier 1949 : Création de l'AFPA – Association Nationale pour la Formation Professionnelle -	Former rapidement les adultes sur des compétences professionnelles
1959	Loi du 6 janvier 1959	Prolongement de l'école obligatoire jusqu'à 16 ans (application en 1967)
1971	Loi n°71-576 du 16 juillet 1971, loi Guichard	L'entreprise devient référente en matière de formation professionnelle, l'apprentissage devient une forme d'éducation à part entière. Création des CFA.
1983	Loi du 7 janvier 1983	Transfert aux régions de certaines compétences en matière d'apprentissage
	Décret du 19 mai 1983	Création des contrats emploi formation
1984	Décret du 30 novembre 1984	Création des contrats d'adaptation à un emploi
1986	Ordonnance du 16 juillet 1986	Prolongation de l'âge d'entrée en apprentissage jusqu'à 25 ans.
1987	Loi du 23 juillet 1987	Ouvre l'apprentissage à tous les niveaux de diplômes, de secteurs et de tailles d'entreprises. Mesures d'incitations financières pour les employeurs. Ancre l'apprentissage comme une forme d'éducation alternée
1991	Loi du 31 décembre 1991	Création du contrat d'orientation
1992	Loi du 27 juillet 1992	Organise l'encadrement, le financement et l'expansion continue de l'apprentissage Précisions sur l'agrément du maître d'apprentissage
1993	Loi du 20 décembre 1993	Possibilité d'ouvrir des sections d'apprentissage dans les lycées.
1996	Loi du 6 mai 1996	Réforme le financement de l'apprentissage. Instauration de subventions aux employeurs d'apprentis

2002	Loi du 27 février 2002	Collecte de la taxe d'apprentissage uniquement par les Octa agréés par l'Etat.
2004	Loi de mai sur la formation et le dialogue social	
2005	Loi de finance	Institution d'une contribution au développement de l'apprentissage (CDA) pour les régions (0,18% de la MS) en sus des 0,5% de la TA
	Loi du 18 janvier 2005	Les régions doivent signer des contrats d'objectifs et de moyen (COM) avec l'Etat, financés par le Fonds National de Développement et de Modernisation de l'Apprentissage (FNDMA) Création du contrat de professionnalisation
2006	Loi du 31 mai 2006	Création d'un apprentissage junior (abrogé) Majoration de la TA pour les entreprises de plus de 250 salariés qui ne respectent pas le quota d'alternants.
2009	Loi du 24 novembre 2009	Remplacement de la majoration de la TA par la contribution supplémentaire à l'apprentissage (CSA)
2011	Loi du 28 juillet 2011, loi Cherpion pour le développement de l'alternance	Prévoit le statut de stagiaire de la formation professionnelle pour les jeunes en CFA sans employeurs. Création du dispositif d'initiation aux métiers de l'alternance (DIMA) dès 14 ans.
2013	Loi de finance rectificative	Fusion de la TA et de contribution au développement de l'apprentissage (CDA)
2014	Loi du 5 mars 2014	Modification du processus de collecte et de redistribution de la TA
2018	Loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel	Libéralisation du marché de l'apprentissage Revalorisation des grilles de rémunération Aide au permis de conduire Aide unique pour les entreprises de plus de 250 salariés Elargissement jusqu'à 29 ans Régulation par France compétences (financement des Régions pour soutenir les CFA, financement des OPCO pour la promotion de l'alternance) L'URSSAF collecte la taxe d'apprentissage
2019	Loi du 26 juillet 2019	Obligation de formation des jeunes de 16 à 18 ans pour les apprentis
2022	Ordonnance du 22 décembre 2022	Encadre l'alternance transfrontalière
2023	Accord bilatéral sur l'apprentissage transfrontalier France / Allemagne du 21 juillet 2023.	Rend possible la réalisation de la partie pratique ou théorique dans chaque pays

Entre 1971 et 2019, pas moins de 18 lois encadrent ou concernent le développement de l'alternance en France, soit un texte tous les deux ans et demi. Selon un principe d'analyse d'histoire politique, plus une loi traite du même sujet, plus ce sujet ne demeure pas appliqué ou utilisé de manière insatisfaisante par ses différents acteurs. L'alternance semble bien concernée par ce principe dans la

volonté étatique de faire de l'alternance un outil au service de la professionnalisation et de l'insertion des jeunes ou des personnes éloignées de l'emploi.

Annexe 5

Typologies d'alternance

Alternance **fusion** : un seul et même organisme forme à travers une activité productive.

Alternance **juxtaposition** : pas de lien entre les lieux et temps d'apprentissage.

Alternance **complémentarité** : les tâches sont réparties entre le centre de formation et l'entreprise.

Alternance **articulée** : l'organisation et le centre de formation développent des compétences sans flécher un métier spécifique.

Alternance **approchée** : volonté d'organiser un lien entre les lieux de formation mais l'alternant demeure uniquement observateur et non acteur.

Annexe 6

Types d'alternance par pays (sélection)

Pays	Types d'alternance	Caractéristiques
Namibie	<i>Apprenticeship</i>	<i>“Apprenticeship training requires an apprentice to acquire the skills for an occupation in a company, while learning and working side by side with an experienced Artisan / Technician/ Supervisor. In addition, the apprentice learns occupational related theory at a registered training institution to complement on the job training in the workplace. Apprentices ears money.” (Namibia Training Authority, 2023)</i>
Allemagne	Formation professionnelle duale	Alternance de formation pratique en entreprise et une formation scolaire dans une école professionnelle. Opposé au système universitaire. Financement par l'entreprise et l'Etat.
Suisse	Formation professionnelle duale	Alternance de formation pratique en entreprise (56%), en école professionnelle (36%) et en cours interentreprises (8%). Stage à réaliser avant d'entrer en formation. Cursus de 3 à 4 ans. Langue étrangère dans le cursus.
Canada	<i>Apprenticeship</i>	<i>« An agreement between a person who wants to learn a skill and an employer who needs a skilled worker and who is willing to sponsor the apprentice and provide paid related practical experience under the direction of a certified journeyman in a work environment conducive to learning the tasks, activities and functions of a skilled worker. Apprenticeship combines about 80% at the workplace experience with 20% technical classroom training.” (CEWIL Canada, 2023)</i>
	<i>Co-operative Education: co-op alternating:</i>	<i>“Co-op alternating consists of alternating academic terms and paid work termes. Work terms provide experience in a workplace setting related to the student’s field of study. The number of required work termes varies by program; however, the time spent in work termes must be at least 30% of the time spent in academic study for programs over 2 years length and 25% of time for programs 2 years and shorter in length.”(CEWIL Canada, 2023)</i>

Annexe 7

Parties prenantes de l'alternance et rôles à tenir

Acteurs	Rôles théoriques
Etat	Financement Cadre légal
OPCO	Financement
URSSAF	Collecte de fonds
Centre de formation	Développement des connaissances et des compétences
Organisation d'accueil	Développement des connaissances et des compétences
Maître d'apprentissage / tuteur	Accompagnement, soutien, apports métiers
Collègues de promotion	Soutien
Collègues de travail	Développement des connaissances et des compétences
Régions	Subventions aux CFA + primes aux employeurs d'apprentis + aides aux apprentis
Alternant	Développer ses connaissances, ses compétences, au regard d'un métier, d'un champ, d'un domaine...

Annexe 8

Cadre légal du maître d'apprentissage

L'employeur permet au maître d'apprentissage de dégager sur son temps de travail des disponibilités pour accompagner l'apprenti et gérer la relation avec le centre de formation.⁵¹

L'employeur veille à ce que le maître d'apprentissage soit formé pour exercer sa mission.⁵²

Le maître d'apprentissage doit être⁵³ :

- Salarié de l'entreprise
- Volontaire
- Majeur
- Offrir toutes garanties de moralité

Le maître d'apprentissage doit également :

- Posséder la compétence professionnelle en lien avec la formation de l'alternant.
- Posséder un diplôme ou un titre relevant du domaine professionnel afférent au diplôme ou titre préparé par l'alternant et posséder deux années d'expérience en relation avec le domaine professionnel afférent au diplôme ou titre préparé par l'alternant.

OU

- Posséder trois ans d'expérience professionnelle afférent au diplôme ou titre préparé par l'alternant.

Ne pas suivre plus de deux alternants par an.

⁵¹ Article L6223-7 du Code du Travail.

⁵² Article L6223-8 du Code du Travail.

⁵³ Article L6223-8-1 du Code du Travail.

Annexe 9

Cadre d'une alternance internationale de haute qualité

	Organisation Internationale du Travail⁵⁴	Conseil Européen⁵⁵
Stratégie vis-à-vis de l'alternance	Réglementer pour avoir un apprentissage de qualité qui soit durable, suffisamment financé, inclusif, promouvant l'égalité des genres, de la diversité, une rémunération ou financement adéquat et une protection sociale, et qui bannisse la discrimination, la violence, le harcèlement et l'exploitation.	Développer des compétences pour le poste en apprentissage, des compétences transversales et des compétences pour toute la vie professionnelle.
Définition de l'alternance	Alternance est une forme d'enseignement et de formation régie par un contrat d'apprentissage, qui permet à un apprenti d'acquérir les compétences requises pour exercer une profession grâce à une formation structurée et assortie d'une rémunération ou d'une autre forme d'indemnité financière, en milieu de travail et hors milieu de travail, et qui aboutit à un certificat reconnu.	
Préparation à l'alternance	Préapprentissage pour préparer l'alternance Environnement favorable : intégrer les stratégies d'apprentissage aux stratégies d'emploi et d'apprentissage tout au long de la vie des pays	
Gouvernance	Politique de formation, cadre réglementaire national, s'appuyer sur les organisations représentatives	Conseils de carrière Valorisation culturelle de l'apprentissage
Conditions générales	Âge minimum, sécurité et santé au travail, niveau académique ou compétences nécessaires pour être admis, responsabilité de toutes les parties prenantes, supervision par du personnel qualifié, équilibre entre nombre d'apprentis et nombre de travailleurs, d'enseignants, durée minimale et maximale de l'apprentissage, équilibre entre formation pratique et théorique, accès à des services d'appui à l'apprentissage avant, pendant, après pour lien avec carrière, procédures d'évaluation et de certification des compétences acquises, certification.	
Règles et contrat	Définir les conditions auxquelles les entreprises, les écoles, les intermédiaires participent à l'apprentissage Contrat écrit : rôles obligation des parties, lieu des apprentissages, pas de restriction de mobilité, durée, rémunération, conditions de	Contrat écrit

⁵⁴ 6 juillet 2023, 111^e session de la conférence internationale du travail, Genève, 2023, recommandation N°208.

⁵⁵ Journal officiel de l'Union Européenne, 2018/C 153/ 01).

	travail, compétences visées et certification, signature	
Protection des alternants	Rémunération, heure maximale, congés, absence, congé paternité et maternité, sécurité sociale, liberté syndicale, protection en sécurité et santé, discrimination, violence, harcèlement, protection des données personnelles. Inscription de l'alternance dans la DDH, le Pacte international relatif aux droits civils et politique et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.	Protection sociale Conditions de travail en sécurité et santé
Formation des parties prenantes	Développer des manière continue : les enseignants, les capacités de formation des entreprises d'accueil, les tuteurs...	
Evaluation	Des programmes	Des compétences avec le European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET)
Inclusion, égalité et diversité	Egalité, diversité, inclusion sociale particulièrement pour les groupes en situation de vulnérabilité, promouvoir apprentissage pour adultes	Passerelles entre apprentissage et autres voies académiques Promotion de l'égalité des chances et de la diversité
International	Favoriser la coopération	Laisser la possibilité de faire l'apprentissage à l'étranger Rémunération en lien avec les standards des pays

Annexe 10

Indicateurs d'impact de la loi du 20 décembre 2020

- 1/ Part des publications dont les auteurs travaillent en France parmi les 10% de publications scientifiques les plus cités à l'échelle mondiale.
- 2/ Nombre de projets lauréats au programme Horizon Europe auxquels participe au moins une équipe française.
- 3/ Nombre d'établissement d'enseignement supérieur français classés parmi les 100 premiers dans les grands classements internationaux.
- 4/ Pourcentage des docteurs diplômés depuis 3 ans ayant un emploi hors du monde académique.
- 5/ Nombre de créations d'entreprise issues de la recherche publique.
- 6/ Pourcentage de publications scientifiques accessibles à tous.

CURRICULUM VITAE DÉTAILLÉ

(Mis à jour au 20 décembre 2023)

Antoine PENNAFORTE

Maître de conférences en Sciences de gestion et du management

Spécialisé en Gestion des Ressources Humaines

Adresse professionnelle

Cnam Paris

Laboratoire LIRSA EA4603

2 rue Conté, 75003 Paris

Tél : 0777367409

Antoine.pennaforte@lecnam.net

1 – PARCOURS DE QUALIFICATIONS

- 2013-2014 **English as a Second Language**, Renisson College, University of Waterloo, Ontario
- 2008-2010 **Doctorat en sciences de gestion et du management, spécialité gestion des ressources humaines** (*Proposition à Prix de Thèse*) : La relation dialectique d'alternance, l'impact de l'alternance sur le développement de l'implication organisationnelle dans le monde des services, soutenue le 10 décembre 2010 devant le jury composé de Maurice Thévenet (Dir), Christian Defélix (Rapporteur), Martine Brasseur (Rapporteur), Yvon Pesqueux (Président) et Bernard Masingue (Suffragant) au Conservatoire National des Arts et Métiers (le Cnam ne délivrait plus de mention).
- 2006-2007 **Master 2 GRH et Sociologie** (*Mention Très Bien*) : Conservatoire national des arts et métiers.
- 2004-2006 **Master 2 Histoire Contemporaine** (*Mention Bien*) : Université de Reims Champagne Ardenne.
- 2001-2004 **Licence d'Histoire Contemporaine** (*Mention Bien*) : Université de Reims Champagne Ardenne.

2 – EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES

- 2014-2015 **Professeur visitant**, *WatCACE*, Université de Waterloo, Ontario, Canada.
- 2011- **Maître de conférences** en Sciences de gestion et du management, Cnam Paris/LIRSA.
- 2010-2011 **Attaché Temporaire d’Enseignement et de Recherche (ATER)**, Cnam Paris.
- 2008-2010 **Chargé de formation**, Veolia Environnement, Direction Générale des Ressources Humaines, sous convention CIFRE avec le Cnam / LISE (Laboratoire Interdisciplinaire pour la Sociologie Economique, UMR3320).

3 – DISTINCTIONS ET PRIX

- 2023 **Best research paper**, *WACE international Conference*, Waterloo, Ontario.
- 2015 Lauréat de la bourse de recherche **WACE international research grant**, avec le WatCACE, Université de Waterloo.
- 2014 Lauréat de la bourse de recherche **Ontario Human Capital Research and Innovative Grant**, avec le WatCACE, Université de Waterloo.
- 2013 Lauréat de la bourse de recherche **FNEGE Junior Professor Award**.
- 2011 **Meilleur Papier Jeune Chercheur** de l’AGRH, 21^e congrès de l’AGRH, Marrakech.
- 2010 Possibilité de concourir à des prix de thèse.

4 – ACTIVITÉS DE RECHERCHE

Publications	Communications	Contrats de recherche
8 articles publiés dans des revues classées 6 articles publiés dans des revues non classées 3 ouvrages 4 chapitres d’ouvrages	21 communications en congrès scientifiques avec comité de lecture 1 communication en journées de recherche	5 contrats de recherche en tant que responsable 1 contrats de recherche en tant que co-responsable

8 articles publiés dans des revues scientifiques classées

Pennaforte, A. (2017). L’impact des comportements proactifs de socialisation sur les relations d’implication sous contrat atypique, *Revue Internationale de Psychologie et de Comportements Organisationnels - RIPCO*, HS supplément, 207-228, **RANG 4, FNEGE**.

Pennaforte, A. (2016). Manager les formation-emploi pour développer l'implication : le cas du modèle canadien d'éducation coopérative, *Management & Avenir*, 90, 87-106, RANG 3, FNEGE.

Pennaforte, A., Drysdale, M., & Pretti, J. (2016). Building multi-target commitment through work-integrated learning: The roles of proactive socialization behaviours and organizational socialization domains, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 102, 59-73, RANG 2, FNEGE.

Pennaforte, A. (2016). Organizational supports and individuals commitment through Work integrated Learning, *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6, 1, 89-99, RANG C, ABCD.

Pennaforte, A. (2015). Le développement de liens d'implication multi-cibles en formation-emploi : le rôle des soutiens organisationnels, du supérieur, et des collègues de travail, *Gestion 2000*, 4(32), 15-35, RANG 4, FNEGE.

Pennaforte, A. (2012). Engagement organisationnel et contrat psychologique: une relation en mutation chez les apprentis de l'enseignement supérieur, *Questions de Management*, 1(2), 95-105, RANG revue émergente, FNEGE.

Pennaforte, A., & Pougnet, S. (2012). Formation en alternance et implication organisationnelle, une histoire contingente, *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, vol. 18, pp. 343-347, RANG 4, FNEGE.

Pennaforte, A. (2011). Promouvoir l'implication organisationnelle à travers les formations en alternance pour réduire le turnover, *@GRH*, n°1, pp. 39-72, Best Paper, RANG 4, FNEGE.

2 articles en cours de révision

Pennaforte, A. L'inclusion des neuro-atypiques au sein des organisations : étude exploratoire sur les stratégies individuelles et les pratiques organisationnelles de compensation des Hauts Potentiels Intellectuels (HPI), soumis à *Management & Avenir* (1^{er} tour d'évaluation), RANG 3 FNEGE.

Pennaforte, A. & Fannon, A-M., Neuro-atypical co-op students and wellbeing: The role of helpers in the development of neuro-atypical co-op students wellbeing, an comparative France / Canada research, soumis à *International Journal of WIL* (2e tour d'évaluation).

3 ouvrages

Pennaforte, A., Guignard, J.L, Herbinier, J.P., & de La Pradelle, A. (2018 ; 2022). *Les Fondamentaux de GRH : 100 défis RH illustrés*, Dunod, 214 p.

Dejoux, C., Condomines, B., Pennaforte, A., Bender, A.F., Greselle, O., & Storhay, P. (2020), *Fonctions RH*, Pearson, 5^e édition, LABELLISÉ FNEGE (6^e édition à paraître en 2024).

Pennaforte, A, & Pougnet, S. (2012). *DRH : Cultivez les talents de demain par l'alternance*, Dunod, 224 p.

4 chapitres d'ouvrages

Pennaforte, A., Weinryb, N., & Djaileb, N. (à paraître). L'innovation au service de l'inclusion : le Dispositif PÉdagogique Inclusif de Réussite (DPEIR) de soutien, d'accompagnement au parcours et à l'insertion professionnelle des étudiants neuro-atypiques, in Ventolini, S., Gosse, B., & De Saint Julien, D. (Dir), *Innovations RH et transformations sociales – 15 retours d'expériences et pratiques inspirantes*, Dunod (à paraître).

Pennaforte, A., & Bowen, T. (2017). *The impact of digital communication technologies and new remote-working cultures on the socialization and work readiness of individuals in WIL programs: An international perspective*, in Bowen, T. & Drysdale, M. T. B. (Eds.), *Work-Integrated Learning in the 21st Century: Global Perspectives on the Future*, (International Perspective on Education and Society, V32, 99-112), Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.

Pennaforte, A. (2015). Entrée « Démotivation/Motivation », in Zawieja, P., (Dir.) *Dictionnaire de la fatigue*, Droz.

Pennaforte, A. (2014). Entrées « Attitude de retrait » « Management participatif » « Atmosphère de travail », in, Guarnieri F., & Zawieja, P. *Dictionnaire encyclopédique des risques psycho-sociaux*, PUF, Seuil.

6 articles publiés dans des revues scientifiques à comité de lecture non classées

Nevison, C., Drewery, D., Pretti, J., & Pennaforte, A. (2017). Lifelong learning characteristics, adjustment, and extra-role performance in co-operative education, *Journal of Education and Work*, 30(3), 299-313.

Pennaforte, A. (2016). The influence of proactive socialization behaviors and team socialization on individual performance in the team, *Asia Pacific Journal of Co-operative Education*, Special Issue "Defining and Advancing Cooperative and Work-Integrated Education, 17(4), 413-421.

Drewery, D., Nevison, C., Pretti, J., Cormier, L., Barclay, S., & Pennaforte, A. (2016). Examining the influence of selected factors on perceived co-op work term quality from a student perspective, *Asia Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(3), 265-277.

Pennaforte, A. (2016). A behavior focused assessment of co-op performance: A comparison of co-op and non co-op graduating students, *Asia Pacific Journal of Co-operative Education*, 17, 1, 61-74.

Pennaforte, A., & Pretti, J. (2015). Developing the conditions for co-op students' organizational commitment through co-operative education, *Asia Pacific Journal of Co-operative Education*, 16, 1, 39-51.

Pennaforte, A., & Duperrier, A. (2011). Responsabilité sociale et alternance: d'une question sociale à une perspective de développement des compétences collectives, *Education Permanente, Afpa*, numéro spécial, pp. 67-78.

21 communications en congrès scientifiques avec comité de lecture

Pennaforte, A., Developing international mobility through WIL programs in France: Multiple impacts on WIL stakeholders (co-op students, work supervisors, coworkers, organizations and universities), *WACE International Research Symposium*, Trollhättan, Sweden, 12-14 juin 2024 (à venir, acceptée).

Pennaforte, A., Relation individu-organisation et comportements proactifs de socialisation des neuro-atypiques: le cas des Hauts Potentiels Intellectuels (HPI), *34^e congrès de l'AGRH*, 25-27 oct 2023, Ajaccio.

Pennaforte, A., Neuro-atypical inclusion through Work-Integrated Learning: How to manage neuro-atypical individuals through WIL for an inclusive future of work?, *WACE' world conference*, Waterloo, Ontario, Canada, 28-30 juin 2023, BEST RESEARCH PAPER.

Pennaforte, A., Drysdale, M., Pretti, J., Building individuals' multi-target commitment through work-integrated learning: The role of proactive socialization behaviours and the mediating effect or organizational socialization domains, *EURAM conference*, 2016, June 3-5, Paris.

Pennaforte, A., Individuals' proactivity and organizational socialization through WIL, *WACE's second International Research Symposium*, Victoria, Canada, June 12-15, 2016.

Pretti, J., Drewery, D., Pennaforte, A., Lifelong learning and Cooperative Education: Validation and Examination of a short self-reported measure, *WACE's second International Research Symposium*, Victoria, Canada, June 12-15, 2016.

Pretti, J., Drewery, D., Pennaforte, A., Examining the influence of selected factors on co-op work term quality from a student perspective, *WACE's second International Research Symposium*, Victoria, Canada, June 12-15, 2016.

Pennaforte, A., Comportements proactifs de socialisation et perception de soutiens du supérieur et des collègues de travail : conséquences sur la socialisation organisationnelle des nouveaux-entrants, *26^e Congrès de l'AGRH*, Montpellier, November 4-6, 2015.

Pennaforte, A., Pretti, J, The "work integrated learning workplace support system": consequences on student-workers commitment to the host organization, the work, and the team, *World Association of Cooperative Education Conference*, Kyoto, August 18-21, 2015.

Pennaforte, A., La perception de soutiens du supérieur, des collègues de travail et de l'organisation: conséquences sur des liens d'implication multi-cibles, *33^e Université d'été de l'Audit Social*, Montréal, August 27-28, 2015.

Pennaforte, A., Drysdale, M., Pretti, J., Organizational socialization pre-graduation: Consequences on commitment target-free concept, *American Psychological Association Annual Convention*, Toronto, August 6-9, 2-2015.

Pennaforte, A., Drysdale, M., Pretti, J., Organizational socialization: Content in and consequences on job performance pre-graduation, *American Psychological Association Annual Convention*, Toronto, August 6-9, 2015.

Pennaforte, A., Drysdale, M., Pretti, J., Organizational socialization pre-graduation: Consequences on commitment target-free concept, *Canadian Psychological Association Annual Convention*, Ottawa, June 4-6, 2015.

Pennaforte, A., Drysdale, M., Pretti, J., Organizational socialization: Content in and consequences on job performance pre-graduation, *Canadian Psychological Association Annual Convention*, Ottawa, June 4-6, 2015.

Pennaforte, A., Socialization pre-graduation: Consequences on commitment target-free concept, *15e European Congress of Psychology*, Milan, July 7-10, 2015.

Pennaforte, A., Organizational socialization: Content in and consequences on job performance pre-graduation, *15e European Congress of Psychology*, Milan, July 7-10, 2015.

Pennaforte, A., Pretti, J., The contribution of self and perceived organizational support in the constitution of Knowledge and lifelong learning: the case of Co-operative Education in Ontario, *International Sociology Association, RC52, Interim Meeting*, Milan, March 19-21, 2015.

Pennaforte A., Thévenet, M., Le rôle des managers intermédiaires dans la mise en place d'une nouvelle stratégie RH au sein d'une société d'assurance mutualiste, *23^e congrès de l'AGRH*, Nancy, 12-14 Septembre 2012.

Pennaforte A., Arnoud, J., Comment transformer une politique de RSE en un outil de performance sociale à travers le management intermédiaire, *14^e congrès d'Audit social*, Oran, 16-17 Mai 2012.

Pennaforte, A., La dialectique d'alternance et son impact sur l'implication organisationnelle, *22^e congrès de l'AGRH*, Marrakech, Octobre 2011, [Meilleure Communication Jeune chercheur AGRH](#).

Pennaforte, A., Gérer l'implication organisationnelle à travers les formations en alternance, *20^e congrès de l'AGRH*, Toulouse, Septembre 2009.

1 communications en journées de recherche

Pennaforte, A., L'influence des formations en alternance sur le succès de carrière et le contrat psychologique, *AGRH Mai 2011- 7^e Atelier des Carrières: Rouen Business School, Bordeaux School of Management*.

5 contrats de recherche en tant que responsable

Contrats	Année	Titre	Budget
CMA Mon apprentissage en Europe (appel d'offre public) RAMONA	2023-2025	Etude sur la mise en œuvre de l'alternance au sein des organisations à l'échelle européenne et les conséquences attitudinales sur les apprenants dans le cadre du projet MONA Mon rôle : piloter une recherche-action pour identifier les conditions de réalisation d'une alternance à réciprocité européenne. Encadrement d'une équipe de 6 relais directs et de 40 personnes relais en France.	60 000€ sur 20 millions
UCN Enedis-GRDF (contrat privé)	2018-2019	Etude sur les impacts sur le management de proximité et la communauté des experts de la transformation des activités comptables. Mon rôle : chercheur intervenant sur un périmètre de 240 experts dans une organisation de 2000 personnes.	20 000€
<i>WACE International Research Grant</i> (procédure de candidature pour la bourse)	2015	<i>The impact of co-operative education on Lifelong Learning</i> Mon rôle : pilote de la recherche avec un assistant relai au Canada et un assistant relai en France.	15 000\$
<i>Ontario Human Capital Research and Innovative Grant (OHCRI)</i> (procédure de candidature pour la bourse)	2014	<i>The association of co-operative education and undergraduated students' life long learning</i> Mon rôle : pilote de la recherche assisté par les équipes du WatCace en Ontario (3 personnes).	25 000\$
<i>Junior Professor Award, FNEGE</i> (procédure de candidature pour la bourse)	2014	Etude des comportements organisationnels développés lors de formation-emploi sous contrats courts en Amérique du Nord. Mon rôle : pilote de la recherche assisté par les équipes du WatCace en Ontario (3 personnes).	10 000€

1 contrats de recherche en tant que co-responsable

Contrats	Année	Titre	Budget
CMA Digitalisation et décarbonation des mobilités (ANR) MATEN	2024-2028	Etude sur les impacts de la digitalisation des métiers du transport aérien et les conséquences en termes de compétences et de gestion des compétences. Mon rôle : Pilote de l'axe Formation de Formateurs à Impacts + membre du comité de pilotage + chercheur associé : consortium de 20 partenaires institutionnels.	200 000€ sur 12 millions

5 – EXPÉRIENCES D'ENSEIGNEMENT

Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam) : 2010-

Formation : Master 2 GRH et transformation numérique
Cours : RSE et indicateurs sociaux
Volume horaire : 18h
Années : 2012-

Formation : Master 2 GRH et transformation numérique
Cours : Développement managérial
Volume horaire : 14h
Années : 2018-

Formation : Master 1 GRH et transformation numérique
Cours : Concevoir et mettre en œuvre les pratiques RH
Volume horaire : 60h (cours du soir) + 60h (cours en FOAD)
Années : 2010-

Formation : Master 1 GRH et sociologie du travail en convention avec l'ETSUP
Cours : Concevoir et mettre en œuvre les pratiques RH
Volume horaire : 60h
Années : 2010-

Formation : Master 2 GRH et sociologie
Cours : La relation individu-organisation
Volume horaire : 18h
Années : 2018-

Formation : Master 2 GRH et sociologie
Cours : Développer les compétences et les carrières
Volume horaire : 14h
Années : 2012-

Formation : Master 2 organisation et conduite du changement
Cours : Gestion des personnes et des équipes niveau 1
Volume horaire : 28h
Années : 2012-

Formation : Master 1 organisation et conduite du changement
Cours : Gestion des personnes et des équipes niveau 2
Volume horaire : 28h
Années : 2012-

Formation : Master 1 Management
Cours : Gestion des RH et des équipes
Volume horaire : 60h
Années : 2012-

Formation : Executive MBA
Cours : HRM
Volume horaire : 45h
Années : 2012 ; 2013 ; 2016 ; 2017

Formation : Licence 3 gestion des établissements de santé et Licence 3 gestion du handicap
Cours : Fondamentaux de GRH
Volume horaire : 45h (cours du jours) + 45h (cours du soir) + 45h (apprentis)
Années : 2018-

Formation : Ingénieurs ferroviaires (apprentissage)
Cours : Introduction au management et à la GRH
Volume horaire : 21h
Années : 2021-

Formation : Licence 3 Vaucanson Gestion des organisations (apprentissage)
Cours : GRH niveau 2
Volume horaire : 21h
Années : 2012-2017

Formation : Licence 2 Vaucanson Gestion des organisations (apprentissage)
Cours : GRH niveau 1
Volume horaire : 45h
Années : 2012-2017

Autres institutions

Institution : ESSEC Business School
Formation : Mastères Grande Ecole
Cours : Développement managérial
Volume horaire : 14h
Années :2016-2019

Institution : NEOMA Business School
Formation : Master Grande Ecole
Cours : GRH
Volume horaire : 63h
Années : 2011-2013

Institution : Burgundy School of Business
Formation : Master Grande Ecole
Cours : GRH
Volume horaire : 42h
Années : 2011-2013

Institution : Université Versailles Paris Saclay
Formation : Master 2 GRH
Cours : Gestion des compétences
Volume horaire : 12h
Années : 2010-2019

Autres activités pédagogiques au Cnam :

MOOC :

2019 : **MOOC certifiant** « *Réussir sa vie professionnelle* », co-créateur avec le CNAM

2018 : **MOOC certifiant** « *Les mots de la GRH : Défis* », créateur avec JL Guignard et JP Herbinier

2017 : **MOOC certifiant** « *Les mots de la GRH : Exploration* », créateur avec JL Guignard et JP Herbinier

2017 : **MOOC certifiant** « *Les mots de la GRH : Fondamentaux* », créateur avec JL Guignard

Formation professionnelle continue :

GRH dans un monde digital, 21h (2022)

Approche culturelle du changement organisationnel, convention avec la Banque de France, 450h (2012-2013)

6 – ACTIVITÉS D'ANIMATION ET DE VALORISATION DE LA RECHERCHE

Responsabilités scientifiques :

- Co-organisation d'une journée de recherche internationale sur les formation-emploi (symposium) le 2 décembre 2016 au Cnam
- Evalueur pour plusieurs revues à comité de lecture et classées : *Revue Internationale de Psychologie et de Comportements Organisationnels*, *International Journal of WIL, Management & Avenir*.
- Evalueur pour plusieurs congrès à comité de lecture : AGRH, WACE, WACE IRS
- Membre de l'AGRH (2008-)
- Membre du Comité Partenariats de l'AGRH (2021-2023)
- Encadrement de mémoires de recherche (2 par an)
- Membre de la *World Association for the Advancement of Co-operative Education (WACE)*

Diffusion de la culture scientifique

16 conférences

Pennaforte, A., Rentrée sociale de l'URIOPSS, L'avenir de l'action sociale et médico-sociale : entre engagements, contraintes et éthique professionnelle : mission impossible ?, 30 septembre 2022.

Pennaforte, A., La fidélisation des éducateurs spécialisé, IRCOM, 2 février 2022.

Pennaforte, A., Transformations des organisations et évolution des rôles en formation, SYCFI, 28 septembre 2021.

Pennaforte, A., L'engagement des équipes comme défi des transformations, un défi impossible pour la GRH ?, table ronde « *La fonction RH, un acteur clé opérant sa propre mutation : nouvelles compétences, postures, et méthodes pour un accompagnement efficace des transformations* », Ecole

du Management des RH, DGAFP, Direction Générale de l'Administration et de la Fonction Publique, janvier 2020.

Pennaforte, A., Nouvelles compétences managériales, intelligence émotionnelle, bienveillance et confiance : les clés de la QVT ?, *ANVIE, Club Qualité de vie au travail*, Septembre 2018.

Pennaforte, A., Les enjeux RH de l'alternance, cycle de 10 conférences dans toute la France, *Pôle Emploi*, 2013.

Pennaforte, A., Les enjeux RH de l'alternance, *FNADIR*, Octobre 2013.

18 publications, interviews

Pennaforte, A., Introduction au *Rapport sur l'alternance de HeyTeam*, octobre 2022.

Pennaforte, A., Les tensions du marché de l'emploi, *Be a boss*, octobre 2022.

Pennaforte, A., Manage-t-on comme on le faisait hier dans les Etablissements Sociaux et Médico-Sociaux, *Actualités sociales hebdomadaires*, Octobre 2021.

Pennaforte, A., et Saint-Julien, E., Le dialogue social et les chiffres s'associent-ils bien ensemble, *Mag' RH*, juin 2020.

Pennaforte, A., & Hervé Humbert, Pour une reconnaissance de la RSE comme facteur d'engagement et de performance, *Liaisons Sociales*, Février 2020.

Pennaforte, A., Vers une nouvelle donne de la compétence ? www.rhinfo.com, mai 2019.

Pennaforte, A., Les conséquences de la digitalisation sur les RH et le rôle du DRH dans la transformation digitale des entreprises, *Liaisons Sociales Magazines*, Janvier 2019.

Pennaforte, A., Les bénéfiques du stage dans le processus de professionnalisation des infirmiers, *Soins Cadres*, Elsevier, 2018.

Pennaforte, A., La VAE, invité de l'émission *Sept milliards de voisins*, *Radio France International*, 25 mai 2018.

Pennaforte, A., Former à la posture RH : oui, en déformant !, www.rhinfo.com, Février 2018.

Pennaforte, A., La DRH face à la question numérique : nouveaux rôles, nouveaux enjeux, nouvelles pratiques, *The Conversation*, Février 2018.

Pennaforte, A., La transition post-alternance, Engagement Jeunes, <http://www.engagement-jeunes.com/lavisdantoine-pennaforte-maitre-de-conferences-au-cnam-specialiste-de-lalternance/>

Pennaforte, A., Typologie des bureaux et représentations managériales, *Néon*, Mars 2016.

Pennaforte, A., Les ressources humaines, un secteur ouvert à tous, *Studyrama Pro*, 15 décembre 2015.

Pennaforte, A., Les impacts de la nouvelle réforme de la formation professionnelle, *People Sphère*, Juin 2013.

Pennaforte, A., Les avantages des formations en alternance pour les Mastères, *L'Usine Nouvelle*, Juin 2013.

Pennaforte, A., Formations en alternance: un atout pour les entreprises, *Le Parisien*, 22 Avril 2013.

Pennaforte, A., Les formations en alternance sont plus qu'un outil contre le chômage, *Entreprise et Carrières*, section « Enjeux », n°.1130, 5 au 11 Février 2013, p28-29.

7 – ACTIVITÉS ADMINISTRATIVES ET D'ENCADREMENT

Responsabilités pédagogiques au Cnam

2023	Déploiement du Master GRH et transformation numérique à l'étranger
2022	Echanges Erasmus + avec le Master GRH et transformation numérique
2019	Déploiement du Master GRH et transformation numérique en régions
2018-	Responsable opérationnel du Master GRH et transformation numérique
2011-2018	Responsable opérationnel de la licence GRH
2015-	Responsable opérationnel du Certificat de Compétences Management opérationnel

Autres responsabilités

Membre du comité de sélection MCF en Sciences de gestion et du management, spécialité GRH pour le Cnam (2018).

Membre du comité de sélection MCF du Centre de l'Etude de l'Emploi pour le Cnam (2019).

Membre des jurys de la licence GRH et de la licence Gestion et Management, CNAM (2010-2018 ; 2014-2020).

Membre de l'Association Francophone de GRH (AGRH) (2008-présent).

Membre du Laboratoire Interdisciplinaire pour la Sociologie des Entreprises (LISE-CNRS, UMR3320) (2008-2018).

Membre du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Sciences de l'Action (LIRSA) (2018-présent).

Membre du groupe thématique « Gestion des compétences Didier Retour » de l'AGRH (2008-présent).

Membre du Club « Alternance » du CNAM (2012-présent).

Membre du Comité scientifique du Master de GRH de Burgundy School of Business (2012-2015).

Membre du bureau exécutif du WACE (World Association of Co-operative Education) (2014-2018).

Membre de WACE International Research Group (2014-présent).

Membre de l'Institut d'Audit Social (IAS) (2009-présent).

Membre du projet européen « TEMPUS-CNAM-Chaire Ferroviaire » de création d'un Master Grande Vitesse, CNAM (2013-2015).

Responsable pédagogique du projet SONATRACH "Devenir un patron de Business Unit", CNAM (2013-2015).

8 – IMPACT NATIONAL ET INTERNATIONAL DES RECHERCHES

L'impact des recherches est perceptible via le classement de mes publications et des conférences à comité de lecture où je fus accepté.

9 – ACTIVITÉS D'ENCADREMENT

Sur le plan de l'encadrement de mémoire, j'ai encadré un très grand nombre de mémoire de master 2 de GRH, pour des étudiants se destinant à devenir praticiens RH (6 par an) ou s'orientant vers une thèse de doctorat. Pour le master professionnel, chaque année depuis 2012, j'encadre 6 étudiants dans la réalisation de leur mémoire de recherche, pour le master recherche, j'encadre entre un à deux étudiants du master 2 recherche GRH et sociologie du Cnam. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de mon activité d'encadrement de mémoires, en master recherche et en master professionnel.

Années	Nombre	Titres (sélection)
2012-13	8	Le rôle de la fonction RH dans le reclassement pour inaptitude dans la fonction publique territoriale : le cas d'un dispositif de reclassement dans une collectivité territoriale communale.
2013-14	8	La performance de la fonction RH dans le secteur public
2014-15	8	Les moteurs de la reconnaissance professionnelle chez les enseignants du 1 ^{er} degré : le cas de deux écoles maternelles parisiennes
2015-16	8	La RSE : facteurs d'engagement pour les salariés ?
2016-17	8	Les modes de travail de petites organisations hébergées à l'espace de corpoworking « Villa Bonne Nouvelle »
2017-18	8	La motivation des salariés et la performance dans une entreprise ivoirienne de commercialisation de l'eau minérale
2018-19	8	Dans quelle mesure le SIRH est-il un levier de conduite du changement ?
2019-20	8	Transformation numérique : les logiques de coopération entre RRH et managers
2020-21	8	Les entreprises du secteur de l'économie verte ont-elles des dispositifs de GRH responsables au sens de la RSE ?
2021-22	8	L'évolution des pratiques managériales en contexte de crise Covid-19 : comment passer de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel en contexte de crise ?

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	4
TABLE DES TABLEAUX.....	6
TABLE DES FIGURES	7
INTRODUCTION	9
PARTIE 1.....	19
AUX ORIGINES D’UN ÉTHOS D’ENSEIGNANT-CHERCHEUR À IMPACTS : 2008-2023	19
Chapitre 1 : Être enseignant-chercheur à nos débuts : les racines	23
1.1. Naissance d’un intérêt pour les sciences de gestion et du management et sur l’objet de recherche « alternance ».....	23
1.1.1. L’émergence d’un intérêt pour le métier d’enseignant-chercheur et les organisations	24
1.1.2. Thèse CIFRE et naissance d’un intérêt pour l’alternance.....	24
1.2. Notre approche du métier d’enseignant-chercheur	26
1.2.1. Thèse CIFRE et double socialisation organisationnelle	26
1.2.2. La liberté d’entreprendre de l’enseignant-chercheur.....	27
1.2.3. Notre approche originelle de l’enseignement	28
1.2.4. Notre approche originelle de la recherche	29
1.2.4.1. Les apports de notre mémoire d’histoire.....	29
1.2.4.2. Les apports de notre mémoire en sciences de gestion et du management	30
1.2.4.3. Les apports de notre thèse en sciences de gestion et du management.....	31
1.2.5. Notre volonté de garder un lien fort avec les organisations.....	31
1.3. Notre agenda professionnel au début de notre parcours.....	32
1.3.1. L’engagement dans des responsabilités pédagogiques et au sein de notre institution	32
1.3.1.1. Responsabilité nationale de la licence GRH et mise en place de la dématérialisation des diplômes	33
1.3.1.2. Participation à la création de l’école Vaucanson du Cnam	33
1.3.2. L’engagement sur un domaine de recherche et dans des réseaux.....	34
1.3.3. L’engagement dans l’encadrement de recherches individuelles	35
1.3.3.1. L’encadrement de travaux de mémoire.....	35
1.3.3.2. L’absence d’encadrement de travaux de thèse	36
Synthèse du chapitre 1	37
Chapitre 2 : Travailler sur l’alternance : la compréhension d’un cadre spécifique.....	39
2.1. L’alternance : une formation-emploi	39
2.1.1. Caractéristiques de l’alternance.....	39
2.1.2. Définition de l’alternance	41

2.2. Le Maître d'apprentissage / tuteur	42
2.2.1. Définition et rôles du maître d'apprentissage	42
2.2.2. Le double tutorat d'alternance	43
2.3. L'alternance en France	44
2.3.1. Définition et enjeux politiques et sociaux	44
2.3.2. Nombre d'alternants en France (1974-2022).....	45
2.3.3. Répartition de l'alternance selon le niveau de diplôme	45
2.3.4. Répartition de l'alternance en fonction de la taille des entreprises	46
Synthèse du chapitre 2	46
Chapitre 3 : Nos apports pour la recherche sur l'alternance en sciences de gestion et du management	49
3.1. Définition et compréhension d'un objet de recherche original en sciences de gestion et du management	49
3.1.1. Conceptualisation gestionnaire de l'alternance.....	50
3.1.2. Les différentes dimensions de l'alternance travaillées dans nos recherches	51
3.1.2.1. Une dimension associée à la socialisation organisationnelle	52
3.1.2.2. Une dimension associée au soutien organisationnel.....	52
3.1.2.3. Une dimension associée au contrat psychologique	52
3.1.2.4. Des dimensions associées au premier succès de carrière, à la compétence et aux talents.....	53
3.1.2.5. Une dimension associée à l'implication	53
3.1.2.6. Une dimension associée à la performance	53
3.2. Compréhension des enjeux comportementaux et attitudeux de l'alternance et impacts organisationnels projetés.....	54
3.2.1. Les enjeux de socialisation organisationnelle	54
3.2.2. Les enjeux de contrat psychologique	57
3.2.3. Les enjeux du soutien organisationnel.....	59
3.2.4. Les enjeux d'implication et de turnover.....	62
3.2.5. Les enjeux de performance	65
3.3. Nos apports pour la recherche sur l'alternance au niveau international	66
Synthèse du chapitre 3	69
Chapitre 4 : Nos impacts pour la communauté des praticiens RH et organisationnels.....	71
4.1. Amélioration des pratiques d'alternance au sein des organisations : l'impact organisationnel de nos recherches	71
4.2. Vulgariser la GRH : l'impact sur la communauté des RH et sur tous les travailleurs	73
4.2.1. Vulgariser pour les acteurs de l'alternance et toutes les personnes impactées par les RH	73

4.2.2. Vulgariser à travers le MOOC Les mots de la GRH	74
4.2.3. Vulgariser la GRH à travers notre premier manuel dirigé	75
Synthèse de la partie 1	76
PARTIE 2.....	79
DÉVELOPPER UN ÉTHOS D’ENSEIGNANT-CHERCHEUR HDR À IMPACTS : 2024 ET APRÈS	79
Chapitre 1 : Être enseignant-chercheur HDR à impacts.....	83
1.1. Approche à impacts du métier	83
1.1.1. Ethos de l’enseignant-chercheur à impacts et indicateurs	83
1.1.2. Ethique et responsabilité pour un éthos d’enseignant-chercheur à impacts	84
1.1.3. Un fondement moral et éthique vis-à-vis de nous-même	85
1.1.4. Un fondement pour l’enseignement.....	86
1.1.5. Un fondement pour la recherche.....	86
1.1.6. Un fondement de responsabilité humaine et sociale	86
1.2. Notre approche de l’encadrement individuel et collectif	87
1.2.1. Notre posture d’encadrant.....	87
1.2.2. Travailler dans une institution et dans un laboratoire de recherche.....	88
1.2.3. Encadrer une équipe de recherche	89
1.3. Nos apports futurs pour la communauté de praticiens RH.....	90
1.4. Approche internationale de l’alternance et posture de chercheur à impacts	92
Synthèse du chapitre 1	94
Chapitre 2 : Posture épistémologique et recommandations méthodologiques.....	97
2.1. Notre posture épistémologique de chercheur à impacts	97
2.1.1. Post positivisme ouvert et impacts	97
2.1.2. Chercheur-intervenant et impacts	99
2.2. Recommandations méthodologiques pour conduire des recherches sur l’alternance	100
2.2.1. Dix recommandations méthodologiques	100
Recommandations associées à la posture du chercheur	100
Recommandations associées à la contingence	101
Recommandations associées à l’ouverture du champ.....	102
Recommandations associées à la spécificité des sciences de gestion et du management	103
Recommandations associées à la dimension socio-historique de l’alternance	104
2.2.2. Les variables de contrôle de l’alternance.....	104
2.2.3. Conseils pour bien choisir son canevas méthodologique en fonction de ses objectifs de recherche.....	105
Synthèse du chapitre 2	106
Chapitre 3 : Définition d’un agenda de recherche	109

3.1. Recherches futures à mener sur l’alternance, l’inclusion et les neuro-atypiques	109
3.1.1. Axes de recherche à développer sur l’alternance	109
3.1.2. L’alternance comme objet en lien avec l’inclusion	111
3.1.2.1. La relation entre alternance et inclusion	111
3.1.2.2. Premières recherches sur l’inclusion.....	113
3.2. Un agenda de recherche pour l’avenir	114
3.2.1. Recherche – intervention RAMONA avec équipe de recherche	115
3.2.2. Projet de recherche Métiers d’Avenir Transitions Ecologiques et Numériques (MATEN) avec équipe de recherche	116
3.3. Conditions de mise en œuvre de l’agenda de recherche.....	117
3.3.1. Création d’une chaire sur l’alternance	117
3.3.2. Diriger des doctorantes, des doctorants et des équipes de recherche	118
3.3.4. Développer des partenariats : internationaux, privés	119
Synthèse du chapitre 3	121
Chapitre 4 : Être critique sur l’alternance et le métier d’enseignant-chercheur	123
4.1. Critiques sur l’alternance.....	123
4.1.1. L’alternance financière	123
4.1.2. L’alternance pure.....	124
4.1.3. L’alternance magique	125
4.1.4. Le statut de l’alternant	125
4.1.5. L’alternance comme objet de recherche	126
4.1.6. Faux et vrai tuteur	126
4.1.7. Les comportements déviants en alternance	127
4.2. Critiques sur le métier d’enseignant-chercheur.....	127
4.2.1. Ne pas s’enfermer dans un champ.....	128
4.2.2. Être vigilant sur certains enjeux du métier	128
4.2.3. Redéfinir continuellement notre manière de faire notre métier aujourd’hui et demain	129
Synthèse de la Partie 2	131
CONCLUSION	133
BIBLIOGRAPHIE.....	139
ANNEXES.....	153
CURRICULUM VITAE DÉTAILLÉ	171
TABLE DES MATIERES	185

