

LA MISE À L'ÉPREUVE DE L'APPRENTISSAGE

LES JEUNES GÉNÉRATIONS FACE À L'IMPÉRATIF DE PROFESSIONNALISATION

Adeline GILSON*

* Chercheuse associée au Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail
Aix Marseille Université, CNRS, LEST UMR 7317, 13626, Aix en Provence, France

Juin 2013

Recherche effectuée dans le cadre d'une convention conclue
entre l'Institut de Recherches Économiques et Sociales (IRES)
et la Confédération Française de l'Encadrement – Confédération générale des cadres (CFE-CGC)

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1. LE RENOUVEAU DE LA VISION PROFESSIONNALISTE DE L'APPRENTISSAGE EN FAVEUR DES PLUS DIPLOMÉS	9
Introduction.....	9
1. L'apprentissage salarié revalorisé.....	9
1.1. <i>Deux visions opposées de la formation professionnelle</i>	9
1.2. <i>Une vision professionnaliste qui s'est progressivement imposée</i>	9
2. L'apprentissage salarié dans les filières du supérieur creuse les inégalités (1987-2011)	10
2.1. <i>Des politiques en faveur de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur</i>	10
2.2. <i>De fortes disparités régionales</i>	11
2.3. <i>Deux marchés de l'apprentissage</i>	12
3. L'alternance sous statut salarié dans l'enseignement supérieur, filière d'insertion ou sas supplémentaire de sélection ?.....	13
3.1. <i>Une filière d'insertion qui connaît des difficultés croissantes en Europe</i>	13
3.2. <i>L'apprentissage, un sas supplémentaire de sélection</i>	14
4. L'apprentissage dans le secteur bancaire au regard d'un nouveau contexte socio-économique (2005-2012).....	15
4.1. <i>Une hausse des besoins en personnel commercial</i>	15
4.2. <i>Les jeunes diplômés, cible prioritaire du recrutement</i>	16
4.3. <i>Apprentissage versus marché interne</i>	17
5. Choix du terrain et méthodologie d'enquête.....	19
5.1. <i>Une enquête longitudinale qualitative par panel en trois vagues sur l'apprentissage</i>	19
5.2. <i>Une monographie comparée Île-de-France-Méditerranée de bureaux de poste</i>	20
5.3. <i>Une analyse des politiques de ressources humaines par l'observation participante</i>	20
Conclusion.....	21

CHAPITRE 2. LES JEUNES FACE À L'APPRENTISSAGE. LA SITUATION DE TRAVAIL RENÉGOCIÉE POUR SÉCURISER SON PARCOURS.....	23
Introduction.....	23
1. Les apprentis conseillers financiers de La Poste : qui sont-ils ?.....	23
1.1. <i>Reproduction et contournement des mécanismes sociaux</i>	23
1.2. <i>Des apprentis diplômés et expérimentés, proches des recrues du marché externe</i>	24
2. Le choix de l'apprentissage selon les parcours.....	25
2.1. <i>Une orientation scolaire généraliste pour reculer l'heure des choix</i>	26
2.2. <i>Un rapport pluridimensionnel au travail dans un marché secondaire de l'emploi</i>	26
2.3. <i>Un métier idéalisé en début de formation</i>	27
2.4. <i>Des représentations différenciées de l'apprentissage selon les parcours</i>	29
3. La quête de « sécurisation », une construction itérative du projet professionnel	31
3.1. <i>La triple expérience de la « précarité »</i>	31
3.2. <i>Du modèle du travail indépendant à celui de la fonction publique</i>	32
3.3. <i>Mettre en cohérence son parcours et « trouver sa voie »</i>	33
4. La situation d'apprentissage renégociée.....	35
4.1. <i>L'entreprise, instance de socialisation prioritaire au détriment de la communauté étudiante</i>	35
4.2. <i>La vie personnelle entre parenthèses pour « ne pas rater sa chance »</i>	39
4.3. <i>Des attentes initiales à la réalité effective de la situation d'apprentissage</i>	40
4.4. <i>De la révélation à l'échec, le « soi » à l'épreuve</i>	44
Conclusion.....	45
CHAPITRE 3. LA FABRICATION DE L'APPRENTI IDÉAL PAR ET POUR L'ENTREPRISE	47
Introduction.....	47
1. La mainmise de l'organisation sur l'apprentissage.....	47
1.1. <i>Un contrôle accru et une sélectivité croissante pour ajuster les besoins</i>	47
1.2. <i>Des disparités organisationnelles et territoriales</i>	52
2. Une évaluation sélective de la « professionnalité » des cadres.....	58
2.1. <i>Contrôle, accompagnement ou tri ? Des missions d'évaluation plurielles</i>	58
2.2. <i>Détection, légitimation et sélection : les outils de l'évaluation</i>	60
2.3. <i>De la formalisation des compétences aux critères diffus de l'évaluation</i>	62
Conclusion.....	67

CHAPITRE 4. LE DEVENIR DES APPRENTIS APRÈS LA FORMATION EN ALTERNANCE	69
Introduction.....	69
1. Retour à la case départ pour les apprentis les moins dotés socialement.....	69
1.1. <i>Rester ou partir ? Un « choix contraint »</i>	69
1.2. <i>Quel avenir pour les apprentis qui ne sont pas recrutés ?</i>	70
1.3. <i>La « transition apprenti – professionnel » des nouvelles recrues</i>	73
2. Entre transition douce et rupture subjective : cinq cas de socialisation apprentie.....	75
2.1. <i>La « transition douce » de « l’entrepreneur par la formation »</i>	75
2.2. <i>La « conversion impossible » de « l’assistante sociale » au modèle de « l’entrepreneur »</i>	75
2.3. <i>La « transition difficile » surmontée</i>	76
2.4. <i>L’« antinomie apprenti-conseiller financier »</i>	76
2.5. <i>L’échec au recrutement ou la « double rupture »</i>	77
Conclusion.....	78
CONCLUSION GÉNÉRALE	79
BIBLIOGRAPHIE	81
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	87
ANNEXES	89
Annexe 1. Probabilité d’être passé par l’apprentissage selon les régions (Issehnane, 2011)	89
Annexe 2. Guide d’entretien des apprentis (Vague 1)	90
Annexe 3. Guide d’entretien des apprentis (Vague 2)	91
Annexe 4. Guide d’entretien des apprentis (Vague 3)	92
Annexe 5. Tableau récapitulatif des caractéristiques des apprentis.....	93
Annexe 6. Bilan de la promotion des BTS Banque de Formaposte Méditerranée (2003-2006).....	96

INTRODUCTION

Cette recherche vise à interroger la « professionnalisation » des nouveaux entrants sur le marché du travail en explorant de l'intérieur les usages que font les jeunes et les entreprises de l'apprentissage. Pour les jeunes générations, l'impératif de « professionnalisation » est double. D'une part, face à une sélection accrue sur le marché du travail, elles doivent justifier d'expériences professionnelles, le diplôme étant devenu une condition nécessaire mais non suffisante pour accéder à l'emploi. La professionnalisation est ici entendue dans sa « dimension culturelle ou identitaire », désignant un effet « quasi mécanique de l'expérience » dans un processus cumulatif et continu s'appliquant à l'activité de travail, à ses conditions de déroulement et de réalisation [Demazière, 2009]. D'autre part, la massification de l'enseignement supérieur repose de plus en plus sur une logique de professionnalisation dans sa catégorie « politique ou administrative ». À visée normative, elle se réfère au développement d'activités dont la finalité serait de devenir des emplois [ibid.]. Les stages se multiplient et la mise en place du « LMD » (Licence-Master-Doctorat) en 2002 « va de pair avec la transcription française des intentions de Lisbonne et un objectif affiché par plusieurs pays européens, notamment la France et l'Allemagne, d'atteindre 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur par classe d'âge en 2015 (1) [Épiphane et al., 2006] » [Épiphane, Giret, 2012].

Dans ce contexte, la formation en apprentissage sous statut salarié dans l'enseignement supérieur est présentée par les pouvoirs publics comme l'association idéale entre l'acquisition d'une expérience professionnelle dans l'entreprise formatrice et la poursuite d'études, « la hausse du niveau d'éducation au-delà du baccalauréat » étant « devenue une priorité européenne » [ibid.]. Face à une individualisation des parcours et une précarisation de l'emploi, cette vision « professionnaliste » de l'apprentissage [Brucy, 1993, p. 55], désormais dépeint comme une « filière d'excellence » (2), valorise la formation des jeunes par et pour l'entreprise. Ces derniers, davantage connectés aux réalités du monde productif, seraient ainsi opérationnels pour intégrer le marché du travail.

Quel sens ces « apprentis du haut » et l'entreprise formatrice accordent-ils à ce dispositif de formation « détourné », qui tendrait progressivement à devenir l'apanage des classes intermédiaires (voire supérieures) [Kergoat, 2010] ? Dans quelle mesure peut-on aujourd'hui parler de l'alternance (apprentissage et contrats de professionnalisation) dans l'enseignement supérieur comme d'un dispositif d'évaluation sélective des nouvelles recrues ? Ce dispositif tient-il finalement ses promesses en termes d'insertion sur le marché du travail ?

Nous chercherons à en rendre compte grâce à une étude portant sur l'apprentissage dans le secteur bancaire. Les formations Bac + 2 y sont particulièrement prisées (70 % des 8 000 jeunes en alternance y préparent un BTS) et l'apprentissage y fait office de pré-recrutement. Cette politique est prégnante à La Banque Postale qui, à la suite de sa création le 1^{er} janvier 2006, pourvoit environ la moitié des postes de conseillers financiers par le biais de l'alternance sur des formations de niveau Bac + 2 [Gilson, 2007]. Les jeunes qui intègrent ce dispositif, formés à être de futurs « cadres professionnels » de La Poste, ont déjà des expériences professionnelles et un diplôme au moins équivalent à celui préparé. Leur usage social de l'apprentissage est donc moins celui de « l'intégration » (substitution à l'école) ou de « formation » (alternative à l'école) que de « conversion » (mise à l'épreuve des savoirs scolaires et universitaires au sein de l'entreprise pour favoriser l'accès sur le marché du travail) [Moreau, 2010a].

Les conclusions de cette étude sont issues d'une thèse de doctorat en sociologie [Gilson, 2011a] qui porte sur la socialisation professionnelle des conseillers financiers de La Poste par la voie de l'alternance. L'enquête repose sur une comparaison Méditerranée/Île-de-France menée durant trois ans (2006 à 2009). Cinq techniques d'investigation (l'observation participante, l'entretien semi-directif, l'observation *in situ*, l'analyse de documents stratégiques et l'analyse statistique) alimentent trois volets d'enquête complémentaires. Une enquête longitudinale qualitative en trois vagues d'entretiens a été menée auprès d'un panel de vingt-trois apprentis se formant au métier de conseiller financier à La Poste

(1) En 2000, avec le traité de Lisbonne, les politiques européennes éducatives s'inscrivent dans le paradigme d'une économie de la « connaissance » et trouvent un cadre applicatif à travers le processus de Bologne visant à construire un espace européen de l'enseignement supérieur (ibid.).

(2) Selon le Ministère du Travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social.

en BTS Banque, en DUT Techniques de Commercialisation ou en contrat de professionnalisation. Ces entretiens ont été complétés par des observations *in situ* de situations d'apprentissage (recrutement, formation, suivi). En outre, deux monographies de bureaux de poste par entretiens et observation, visant à cerner le travail des conseillers financiers en activité, ont été réalisées afin de comprendre les normes et les attendus du métier en situation de travail. Enfin, le discours d'entreprise et la mise en œuvre des politiques de ressources humaines ont été étudiés grâce à l'observation participante, l'analyse de documents stratégiques et de données de cadrage nationales et la participation active à des comités de pilotage internes portant sur les problématiques de fidélisation et de recrutement des futures générations de conseillers par la voie de l'apprentissage.

Dans un premier temps, nous interrogerons le renouveau de la vision professionnaliste de l'apprentissage salarié dans l'enseignement supérieur et ses manifestations dans le secteur bancaire. Dans la seconde partie de cette étude, nous mettrons en évidence les attentes des apprentis (3) et les logiques qu'ils développent en cours de formation. Nous analyserons, par la suite, les modalités de construction et d'évaluation de la professionnalité de ces nouveaux entrants. Enfin, nous étudierons le devenir des apprentis après leur formation et les inégalités potentiellement générées par l'apprentissage.

(3) Ce terme générique d'« apprentis » désignera, tout au long de cette étude, à la fois les jeunes qui préparent un diplôme par la voie de l'apprentissage salarié et ceux qui préparent un contrat de professionnalisation.

CHAPITRE 1

LE RENOUVEAU DE LA VISION PROFESSIONNALISTE DE L'APPRENTISSAGE EN FAVEUR DES PLUS DIPLÔMÉS

INTRODUCTION

Quelle place est aujourd'hui accordée à l'apprentissage salarié dans l'enseignement supérieur ? Quel rôle occupe désormais ce dispositif ? Ce chapitre vise à resituer les enjeux de la vision professionnaliste de l'apprentissage dans le secteur bancaire, dans lequel le dispositif fait office de pré-recrutement, et à expliciter les modalités de l'enquête sur laquelle reposent les résultats de cette recherche.

1. L'APPRENTISSAGE SALARIÉ REVALORISÉ

Comment s'est construite la vision professionnaliste de l'apprentissage ? Les pouvoirs publics, qui dépeignent l'apprentissage salarié comme un outil d'insertion efficace dans un marché du travail juvénile en berne, ont-ils toujours fait l'apologie de l'entreprise formatrice ?

1.1. Deux visions opposées de la formation professionnelle

Pour Gilles Moreau, la contradiction historique entre les deux visions de la formation professionnelle, « l'idée professionnaliste » et « la scolarisation des apprentissages » est « motrice » [2010b, p. 140]. D'un côté, les tenants de l'apprentissage *in situ* « défendent un apprentissage en entreprise, adapté au marché local du travail et supposant une adhésion loyale du jeune en formation aux valeurs patronales ». De l'autre, les partisans de l'école insistent « sur la nécessité d'une "seconde éducation" et d'une "unification de l'adolescence" [Thiercé, 1999 : 189], sur la formation du citoyen et de l'électeur, sur "la nécessité de protéger l'apprenti de l'insoumission et de l'immoralité ouvrière" [Kergoat, 2002] et sur la reconnaissance nationale des diplômes » [*ibid.*, p. 135].

L'apprentissage sous statut salarié part de l'idée que l'entreprise doit assurer une partie de la formation des jeunes générations. Cette vision ne s'est toutefois pas toujours imposée au cours de l'histoire. Selon les périodes, le rapport de l'État à l'apprentissage salarié diffère [Moreau, 2006 ; 2008 ; 2010b].

1.2. Une vision professionnaliste qui s'est progressivement imposée

Durant la première période (1945-1970), l'apprentissage en entreprise « est ignoré voire condamné » (Moreau, 2010b, p. 124). Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, la formation des ouvriers et des employés à (et par) l'école se développe et les pouvoirs publics privilégient la scolarisation de la jeunesse. L'apprentissage scolarisé gagne du terrain avec la création de centres d'apprentissage. La loi Guichard du 16 juillet 1971 donne un cadre légal au contrat d'apprentissage, crée la taxe d'apprentissage (impôt sur les entreprises employant des salariés qui peuvent s'en exonérer en finançant les premières formations technologiques et professionnelles) et crée les Centres de Formation d'Apprentis (CFA) qui remplacent les anciens cours relevant de la loi Astier. Cette loi, votée par la Chambre des députés le 4 juillet 1919 pose le principe d'un enseignement professionnel de masse, gratuit et obligatoire (obligation de cours professionnels gratuits pour les jeunes âgés de moins de 18 ans employés dans le commerce ou l'industrie, inégalement développés). En 1975, on ne dénombre plus que 170 000 apprentis salariés pour 733 000 apprentis scolarisés. Pour l'auteur, « il s'en est fallu de peu que l'apprentissage en entreprise (apprentissage

sous statut salarié) disparaisse de la carte des formations professionnelles : les « Trente Glorieuses » avaient imposé l'idée qu'un métier s'apprend à l'école » [*ibid.*, p. 137].

Lors de la seconde période (1975-1993), l'État engage « une période de rééquilibrage » en prenant une série de mesures réglementaires et législatives qui « visent à remettre à flots l'apprentissage salarié pour en faire un équivalent de l'apprentissage scolaire ». Comme le souligne l'auteur, l'apprentissage sous statut scolaire dans les lycées professionnels est doublement disqualifié par l'élévation des niveaux de formation, notamment la politique des « 80 % au bac » [Beaud, 2002], et par la revalorisation sociale de l'apprentissage salarié en entreprise [Moreau, 2006].

La dernière période, qui débute en 1993 avec la loi quinquennale sur l'emploi et qui s'accroît dans les années 2000, est marquée, selon l'auteur, par un engagement clair de l'État sur des objectifs quantitatifs « via une dérégulation du contrat d'apprentissage, une politique intense de communication, et la multiplication des soutiens financiers accordés aux entreprises qui forment des apprentis » [Moreau, 2008, p. 124]. En outre, certains dispositifs viendraient menacer la formation professionnelle en l'éloignant d'une vision humaniste et en lui faisant adopter une vision instrumentale. Pour Gilles Moreau, les contrats de professionnalisation mais aussi les certificats de qualification professionnelle (CQP) mis en place dans les années 1980 « inscrivent la formation professionnelle dans une vision "adéquationniste" qui se voudrait une réponse adaptée à l'essor du chômage et aux transformations incessantes des procès de production et du marché du travail ». La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), issue de la loi de modernisation sociale de 2002, vient « bousculer un ordonnancement séculaire » car « le diplôme peut désormais être l'aboutissement d'une insertion professionnelle ou sociale quand hier il en était le préalable » [Moreau, 2010b, p. 146]. L'auteur déplore ainsi « une décollectivisation de la formation professionnelle initiale des futurs ouvriers et des employés » et les formations « juste-à-temps » tout au long de la vie formant « à des postes sans grande qualification et voués à disparaître dans les années qui suivent » [*ibid.*, p. 147].

Cette revalorisation sociale de l'apprentissage salarié qui vise à confronter les jeunes au marché du travail s'accompagne d'une massification de l'accès à l'enseignement supérieur qui n'est pas forcément le signe d'une démocratisation.

2. L'APPRENTISSAGE SALARIÉ DANS LES FILIÈRES DU SUPÉRIEUR CREUSE LES INÉGALITÉS (1987-2011)

L'apprentissage salarié, qui ne concerne plus seulement les bas niveaux de qualification mais se développe dans l'enseignement supérieur, crée des inégalités territoriales et sociales.

2.1. Des politiques en faveur de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur

Depuis le début des années 1990, le dispositif d'apprentissage s'applique « à des catégories d'élèves ou d'apprentis bien différentes, depuis les jeunes en situation d'échec scolaire jusqu'aux étudiants des formations supérieures d'ingénieur ou de gestion » [Léné, 2002, p. 10]. C'est la « loi Séguin » n° 87-572 du 23 juillet 1987 qui ouvre à l'apprentissage l'ensemble des niveaux de formation, supprime l'agrément préalable pour devenir maître d'apprentissage et recule de 18 à 25 ans l'âge maximum de signature d'un contrat. Cette loi permet donc de préparer tous les diplômes et titres professionnels et techniques, y compris ceux relevant de l'enseignement supérieur. En 1992, la « loi Cresson » revalorise le salaire des apprentis et donne la possibilité de préparer le diplôme d'ingénieur en apprentissage.

Entre 1995 et 2005, les effectifs d'apprentis dans l'enseignement supérieur ont donc triplé (4). La Charte de l'apprentissage, créée en 2005, signée par les grandes entreprises (entreprises du CAC 40 et grandes entreprises publiques) prévoit d'accroître le nombre d'apprentis de 20 % en deux ans. Pour éviter que leur taxe d'apprentissage ne soit majorée, les

(4) Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [2006].

entreprises de plus de 250 salariés doivent ainsi s'assurer d'avoir 1 % d'apprentis parmi les effectifs en 2007, 2 % en 2008 et 3 % en 2009 (5). L'objectif affiché du Gouvernement en 2006 était de poursuivre cette tendance en prévoyant 100 000 apprentis dans les établissements d'enseignement supérieur pour 2010. Cette politique a-t-elle eu les résultats escomptés ? L'objectif chiffré a, dans les faits, été atteint. Le nombre d'apprentis préparant un diplôme de l'enseignement supérieur a quintuplé de 1998 à 2010 (20 000 apprentis en 1998, 100 000 en 2010), ce qui représente 23,9 % du total des apprentis selon le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Cette hausse cache cependant de fortes disparités régionales et creuse les inégalités sociales.

2.2. De fortes disparités régionales

En premier lieu, l'apprentissage connaît une « forte territorialisation » qui « s'explique par les lois de décentralisation qui ont conféré aux régions la gestion de l'apprentissage » [Issehnane, 2011]. Depuis la loi du 7 janvier 1983, les régions ont une compétence de droit commun pour la mise en place des actions d'apprentissage et de la formation professionnelle continue, même si ce n'est que depuis 1999 que toutes les régions ont compétence sur l'ensemble du dispositif de la formation professionnelle continue des jeunes (formation qualifiante, réseau d'accueil et actions pré-qualifiantes). Cette régionalisation aurait été mise en place « soi-disant pour mieux s'adapter aux besoins locaux du marché de l'emploi » [Moreau, 2010b, p. 138]. Les effets se font ressentir sur les financements accordés par les régions, responsables décentralisées de l'apprentissage (6). Dès lors, la région de formation est un facteur important en ce qui concerne le fait d'être apprenti ou pas [Issehnane, 2011, p. 31] (7) et les politiques régionales en matière d'apprentissage, ainsi que les budgets associés, accentuent les disparités.

À partir de statistiques descriptives portant sur l'enquête Génération du Céreq de 2001, l'auteure met en évidence le fait que l'Île-de-France concentre 27 % des apprentis issus de l'enseignement supérieur, alors que cette même région rassemble 20 % de l'ensemble des jeunes sortants de l'enseignement supérieur en 2001 (8). Le Languedoc, la région Provence-Alpes-Côte d'Azur et la Corse ne concentrent quant à eux que 8 % des sortants de l'enseignement supérieur et forment 5 % des apprentis pour ces mêmes niveaux de formation. Les deux régions qui font l'objet de notre enquête, l'Île-de-France et la Méditerranée, investissent donc de manière très différente sur les dispositifs d'apprentissage. Nous étudierons l'impact de ces différences régionales sur la formation des apprentis et les logiques de sélection de l'entreprise. L'apprentissage est ainsi davantage présent dans certaines régions comme le Centre, le Poitou-Charentes, l'Île-de-France ou les Pays de la Loire (cf. annexe 1). L'auteure met également en évidence les différences régionales en termes de croissance de l'apprentissage dans les formations issues de l'enseignement supérieur. En outre, le financement de l'apprentissage par la taxe d'apprentissage conduirait à favoriser les grandes agglomérations qui accueillent sur leur territoire de grandes entreprises.

Parallèlement à ces disparités territoriales, et ce contrairement au consensus politique selon lequel l'apprentissage au sein de l'enseignement supérieur serait un ascenseur social et un outil œuvrant à la promotion sociale des jeunes populaires, le développement de l'apprentissage dans le supérieur creuse les inégalités sociales et de genre en son sein [Kergoat, 2010].

(5) La Loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011 pour « le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels », dite loi Cherpion, a en outre relevé de 3% à 4% le quota obligatoire de salariés en alternance dans les entreprises de plus de 250 salariés, élargi les possibilités d'utilisation des contrats à de nouveaux types d'emplois (intérim, saisonniers, emplois à domicile) et abaissé l'âge requis pour entrer en apprentissage à au moins 15 ans au cours de l'année civile.

(6) Selon le Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie, en 2010, les régions subventionnent les offres de formation, des aides directes ou indirectes aux apprentis (transport, hébergement, restauration, équipement, etc.), des indemnités compensatrices forfaitaires aux employeurs d'apprentis dont elles ont la responsabilité du versement et des actions de promotion de l'apprentissage.

(7) La probabilité pour un jeune de 16 à 25 ans d'effectuer sa formation en apprentissage peut varier du simple au double selon les régions [Arrighi, Brochier, 2005].

(8) À la suite de l'accord-cadre d'objectifs et de moyens pour la modernisation et le développement de l'apprentissage en Île-de-France, signé le 12 décembre 2005, le développement de l'apprentissage dans le supérieur y a été particulièrement fort, les effectifs franciliens représentant près de la moitié des apprentis (44,6 % en 2009-2010) selon l'Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation (OREF) d'Île-de-France en 2010. Le taux d'emploi à l'issue de la formation est le plus élevé de France. 71 % des apprentis en question ont un emploi sept mois après la formation (contre 63 % en moyenne en province) et 70 % sont en CDI [*ibid.*].

2.3. Deux marchés de l'apprentissage

Dans la continuité des travaux de Lucie Tanguy qui met en évidence des inégalités sociales liées à l'extension de l'apprentissage dans le supérieur [1998], Prisca Kergoat montre dans sa thèse que les inégalités entre classes sociales sont trop souvent occultées des analyses statistiques de l'apprentissage. Bien que la hiérarchie sociale se reproduise au sein de ces formations, elle rappelle que « le caractère polymorphe de l'apprentissage tel qu'il se présente dans les grandes entreprises n'exclue pas la permanence des mécanismes propres à une reproduction sociale et sexuelle de la division du travail » [2002, p. 325].

Gilles Moreau rappelle d'ailleurs que la réforme Séguin, en faisant de l'apprentissage une voie de formation dite à parité avec l'enseignement professionnel initial, conduit à reproduire la hiérarchie sociale observée à l'école [2003]. En élargissant le champ d'intervention de l'apprentissage salarié à l'ensemble des diplômes techniques et professionnels, il « a fortement induit sa segmentation et sa hiérarchisation sociales ». Il montre ainsi que si l'apprentissage est présenté comme une filière à part entière du CAP au diplôme d'ingénieur, il existe un « plafond de verre » au niveau du baccalauréat. Il existerait en effet « deux marchés de l'apprentissage » où « le monde des apprentis du supérieur se construit à part, sans les apprentis formés aux niveaux inférieurs ou égaux au baccalauréat » [2008, pp.125 et 126]. Corrélativement, les apprentis du supérieur se recrutent massivement dans les lycées ou les universités. Ainsi, 87 % des apprentis de BTS sont passés par une terminale ou une formation du supérieur « à temps plein ». Cette proportion est de 97 % en IUT (Institut universitaire de technologie), de 98 % en licence professionnelle et de 99 % chez les apprentis ingénieurs [*ibid.*]. Les jeunes optant pour l'apprentissage après la Troisième pour suivre un baccalauréat professionnel ou un Brevet Professionnel sont ainsi faiblement représentés dans le supérieur où une majorité de jeunes issus d'un baccalauréat général ou technologique est formée. En effet, seuls 12 % des apprentis du supérieur sont issus d'une formation par apprentissage. Les politiques éducatives, marquées par une mise en correspondance quasi mécanique de la formation avec l'emploi, et formulées en termes d'élévation de niveau de formation seraient, en partie, à la source des inégalités observées. Vouloir accroître les niveaux de formation implique une hiérarchisation des savoirs qui contribue à dévaloriser le « bas », les formations professionnelles (classées aux niveaux V et IV). La création d'une « filière d'apprentissage » ne permet qu'à très peu d'entre eux de s'élever au sein de la hiérarchie des diplômes. L'apprenti du supérieur s'apparente bien plus à celui d'un étudiant préparant une formation professionnelle dite « initiale » qu'à un « survivant » des « bas étages » de l'apprentissage [Kergoat, 2010, p. 13].

Se crée ainsi un clivage entre « apprentis du bas » (post-baccalauréat) et « apprentis du haut » [*ibid.*]. L'entrée de l'apprentissage au sein de l'enseignement supérieur aurait donc tendance à renforcer les inégalités. En exploitant les données de l'enquête Génération 2004 du Céreq, l'auteure confirme que le dispositif ne permet pas à des jeunes socialement défavorisés d'intégrer des filières de formations et des métiers qui leur sont difficiles d'accès. Les enfants d'ouvriers restent en outre concentrés dans des formations menant à des emplois d'ouvriers et d'employés (89 % des apprentis en CAP ont un père ouvrier ou employé contre 39 % des apprentis préparant un BTS ou un DUT).

En outre, dans les formations supérieures par apprentissage, il y a encore moins de jeunes issus de l'immigration maghrébine que dans l'enseignement supérieur classique. D'une part, bien qu'il y ait une augmentation de l'offre de formation relevant des services, la population d'apprentis issue de l'immigration maghrébine reste proportionnellement très minoritaire au regard de la population dont les parents sont nés en France. D'autre part, la proportion d'apprentis dont les parents sont nés au Maghreb décroît également avec l'élévation du niveau de formation alors que la population de référence augmente [*ibid.*, pp. 18, 19].

Les formations supérieures par apprentissage renforceraient enfin la « sexualisation des métiers » et les effets opérés par la division sexuelle du travail au sein de l'enseignement supérieur avec encore moins de femmes dans les spécialités masculines et encore moins d'hommes dans les spécialités féminines [*ibid.*, p. 17]. L'auteure met ainsi en évidence une représentation inégale des deux sexes, plus grande dans le génie civil, le bâtiment et les travaux publics, ainsi que dans l'hôtellerie qu'en filière classique (respectivement 84 points en faveur des garçons contre 46 points en filière classique ; et 70 points d'écart au bénéfice des filles contre 22 points en filière classique).

L'apprentissage du métier de conseiller financier n'échappe pas à la tendance. Le métier est en effet très féminin. Parmi les jeunes ayant intégré la banque en tant qu'employé dans les services commerciaux en 2007 et ayant achevé leurs études en 2004, 72 % sont des femmes (Céreq, 2010, données provisoires) (9). La population des apprentis conseillers financiers qui intègrent La Poste en fin de cursus est clivée par le genre. 70 % des conseillers financiers classifiés 3.1. qui sont entrés sur la fonction en 2006-2007 à la suite d'un contrat d'apprentissage sont des femmes. Cette tendance s'est confirmée lors de notre enquête. Trois des quatre promotions de jeunes en alternance investiguées ne comprennent qu'un seul garçon. Seul le BTS Banque compte un quart de garçons parmi ses effectifs. Ce diplôme spécialisé dans la réglementation et les produits bancaires attire donc davantage de postulants masculins que des diplômes plus généraux ou des contrats visant à favoriser, théoriquement, la réorientation des jeunes, comme le contrat de professionnalisation. Seuls deux apprentis ont abandonné la formation en cours de cursus parmi les vingt-trois auprès desquels nous avons mené notre enquête. Ce sont précisément deux garçons formés au BTS Banque. Il convient donc d'interroger les clivages de genre dans le rapport à la carrière, au marché du travail et à l'activité dans la suite de notre étude.

La féminisation des candidats issus de l'apprentissage dans le supérieur dans le domaine du conseil bancaire, qui relève de cette sexualisation des métiers, incite les recruteurs à communiquer auprès des hommes pour les attirer sur le métier. À La Poste, des mesures sont entreprises pour les attirer sur la fonction de conseiller financier, notamment par des politiques d'affichage externe (campagnes de recrutement sur les dispositifs d'apprentissage en bureau de poste et sur les sites Internet dédiés au recrutement). Deux apprentis de Formaposte Méditerranée préparant un DUT Techniques de Commercialisation en alternance ont ainsi été choisis pour représenter le métier sur le site de Formaposte. Une jeune fille a été sélectionnée pour représenter le métier de conseiller clientèle tandis que le seul garçon de la promotion, d'origine maghrébine, représente celui de conseiller financier, la campagne étant axée à la fois sur le genre et la diversité. Pour le Directeur des Ressources Humaines de la Direction Exécutive (DEX) Méditerranée, les résultats de ces campagnes ne sont toutefois pas « à la hauteur des ambitions ». Il reconnaît que ces dispositifs publics s'accompagnent de pratiques illicites sur le terrain. Il avoue ainsi qu'à profil équivalent, les candidats masculins sont privilégiés, malgré des profils reconnus « plus matures » chez les filles, que « les filles sont meilleures que les garçons », qu'elles « ont un niveau de performance supérieur aux garçons au même âge », et qu'elles sont « plus méthodiques et construites dans leurs démarches et leurs réflexions ». Il rappelle qu'elles sont dans « le créneau 25-35 ans » où « elles ont des bébés en même temps ». Ainsi, « à compétences égales », « officieusement » la Direction porte son choix sur les garçons et la discrimination positive est de rigueur. Alors que la sexualisation des métiers et les inégalités sociales s'accroissent, l'apprentissage prend parallèlement la forme d'une filière d'insertion discriminante.

3. L'ALTERNANCE SOUS STATUT SALARIÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, FILIÈRE D'INSERTION OU SAS SUPPLÉMENTAIRE DE SÉLECTION ?

Alors que le rapprochement des mondes économique et académique est présenté comme une solution viable pour lutter contre le chômage des jeunes à la sortie du système éducatif, l'apprentissage fait office de sas supplémentaire de sélection sur le marché du travail.

3.1. Une filière d'insertion qui connaît des difficultés croissantes en Europe

L'alternance se présente comme « une filière d'insertion visant à accroître l'employabilité des jeunes en leur donnant l'occasion d'acquérir dans un contexte professionnel les compétences nécessaires et d'intégrer les normes de comportement qui y prévalent » [Léné, 2002, p. 13]. Elle paraît être la solution pour les primo-arrivants sur le marché du travail

(9) Afin de comprendre vers quel secteur se dirigent les jeunes issus d'un Bac+2 tertiaire mais aussi, à l'inverse, d'où sont issus les jeunes travaillant dans la banque, nous avons exploité, en collaboration avec un chargé d'études du Céreq, Julien Calmand, les données de l'Enquête Génération 2004.

qui souhaitent développer des compétences transversales dans une logique de professionnalisation. L'enquête Génération du Céreq met en évidence l'ampleur du phénomène. Un jeune sur quatre entré dans la vie active en 2004 est passé par un ou plusieurs contrats de formation en alternance [Arrighi et Mora, 2010]. Cet engouement peut s'expliquer par le fait que les anciens apprentis seraient, en moyenne, plus souvent en emploi que les jeunes qui ont opté pour la filière scolaire [Arrighi et Joseph, 2005]. Les travaux de Gilles Moreau [2010b] confirment cette tendance. L'auteur rappelle que les jeunes issus de la formation professionnelle continuent de « tirer leur épingle du jeu », car ils bénéficient d'un « capital d'autochtonie » [Retière, 2003 ; Moreau, 2003] dans le cadre d'une embauche par le maître d'apprentissage formateur.

Pourtant, une enquête réalisée sur l'apprentissage en Europe [Romani, 2012] montre qu'il n'existe pas de lien mécanique entre le développement de l'apprentissage et la diminution du chômage des jeunes. Face la période actuelle de récession, « les pays qui s'en sortent le mieux sur ce registre ne sont pas forcément ceux qui possèdent un système d'apprentissage étoffé. En 2009, le taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans est de 17,6 % aux USA, 9,1 % au Japon, contre 11 % en Allemagne, 22,8 % en France, 25,4 % en Italie ou 37,9 % en Espagne, ces trois derniers pays ayant consacré des efforts particuliers au développement de l'alternance » [p. 4].

Les formations duales dominantes en Allemagne, en Autriche et en Suisse dans les années 1970 auraient en effet fait la preuve de leur efficacité en termes d'insertion professionnelle. Pourtant, malgré la volonté politique de développer la formation par apprentissage sous contrat salarié, notamment dans l'enseignement supérieur, il est difficile de transposer le système dual allemand à l'identique. En France, « le système d'apprentissage souffre de la complexité de son pilotage institutionnel, politique et financier dans le cadre d'une décentralisation « condamnant » à la coordination tous les offreurs de formation » [*ibid.*, p. 2]. En outre, en France, il n'existe pas de réseaux d'entreprises formatrices comme en Allemagne ou en Suisse [Imdorf, Leemann, 2012]. L'apprentissage souffre de difficultés croissantes dans de nombreux pays d'Europe. Dans les pays scandinaves, (notamment au Danemark), de moins en moins de possibilités sont offertes par les entreprises. En Allemagne, après une pénurie de stages en entreprise à la fin des années 1990, c'est aujourd'hui la diminution constante des candidats à l'apprentissage qui pose problème. Dans les pays anglo-saxons, l'alternance reste peu répandue malgré une refonte du système des qualifications (NVQ (10) et GNVQ (11)) au Royaume-Uni qui a mis en place un programme, « Youth Contract », afin de proposer 410 000 emplois aux jeunes d'ici à 2015, dont 20 000 nouvelles embauches d'apprentis, ainsi que la création des « Community Collèges » au niveau postsecondaire aux USA. « Cela s'explique notamment par la forte décentralisation de l'enseignement, l'absence d'action collective de la part des employeurs et le relatif désintérêt des organisations syndicales pour le développement de la formation professionnelle initiale » [Romani, 2012, p. 3]. Au Japon, l'apprentissage est même inexistant. L'Australie est la seule exception anglo-saxonne. Fortement soutenu par les pouvoirs publics australiens, par un système prégnant des Awards (conventions collectives du travail) et par les syndicats, l'apprentissage y a été développé de manière volontariste. Mais l'essor de la poursuite d'études tarit les flux potentiels à destination de l'apprentissage qui se maintient aujourd'hui, selon l'auteure, sans grand dynamisme.

3.2. L'apprentissage, un sas supplémentaire de sélection

D'un mode de formation professionnelle déprécié, l'apprentissage fait désormais office de « sas supplémentaire de sélection à l'entrée sur le marché du travail » [Kergoat, 2002]. Les politiques éducatives, soucieuses de se rapprocher du monde du travail, auraient intégré les mécanismes de sélection et d'exclusion propres au marché de l'emploi [Kergoat, 2010]. Dans les faits, trois ressorts motivent le choix de l'apprentissage par l'entreprise formatrice.

D'abord, l'obligation légale d'accroître le nombre d'apprentis *via* la Charte de l'apprentissage pénalise financièrement les entreprises qui ne respectent pas les consignes. Parallèlement, des mesures financières incitatives permettent aux entreprises de former les apprentis à moindre coût grâce à la taxe d'apprentissage, versée obligatoirement chaque

(10) National Vocational Qualification.

(11) General Vocational Qualification.

année à l'État. La « loi Balladur » de 1993 augmente les aides accordées aux entreprises qui accueillent des apprentis tandis que la loi du 6 mai 1996 inaugure le régime de subventions directes aux employeurs d'apprentis. Les avantages financiers sont donc nombreux : Indemnité Compensatrice Forfaitaire de 1 500 euros en moyenne, versée par les Conseils Régionaux, aide à l'embauche, plan d'urgence en faveur des jeunes mis en place par l'État en 2009, exonération des cotisations patronales de Sécurité Sociale, possibilité de crédit d'impôt.

Ensuite, la communication sur l'apprentissage comme dispositif de pré-recrutement affiche une volonté de faciliter l'intégration des jeunes entrant dans la vie active, même si, dans la pratique, comme c'est le cas dans la banque, la promotion interne reste prioritaire.

Enfin, l'alternance permet aussi et surtout une véritable « évaluation sélective » des jeunes durant la formation. Ceci explique que ce dispositif connaît un développement majeur dans le secteur bancaire, fortement recruteur des jeunes générations à la suite du renouvellement de la pyramide des âges. La banque recherche en effet, depuis le milieu des années 2000, de nouveaux viviers pour pallier les besoins croissants sur les métiers commerciaux et renouveler ses effectifs. Afin de recruter des jeunes en s'assurant de leurs compétences et de leur fidélité à l'entreprise, la formation en alternance devient stratégique, sorte de période d'essai grandeur nature pour des jeunes qui cherchent à se stabiliser sur le marché du travail. En témoigne le discours des Centres de Formation des Apprentis (CFA) de la banque (12) qui met en avant les vertus suivantes à destination des entreprises : l'apprentissage « forge le caractère (différence avec les jeunes en formation initiale sans alternance) : autonomie, maturité, adaptabilité, sens de l'effort », il « est un excellent moyen de connaître le jeune car on l'a vu travailler (connaissances, comportement), et donc de faire un recrutement en toute connaissance de cause », « le jeune est, dès son recrutement en CDI, opérationnel » et « il a déjà l'esprit et la culture d'entreprise ». Nous montrerons combien ces compétences comportementales président aujourd'hui à l'évaluation sélective des jeunes apprentis.

4. L'APPRENTISSAGE DANS LE SECTEUR BANCAIRE AU REGARD D'UN NOUVEAU CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE (2005-2012)

Le secteur bancaire, qui sort de sa logique d'ascenseur social pour les moins diplômés, fait aujourd'hui de l'apprentissage un dispositif de pré-recrutement stratégique.

4.1. Une hausse des besoins en personnel commercial

De forts besoins en recrutement caractérisent le secteur bancaire au cours de la période étudiée. Selon l'étude réalisée par l'Institut pour le Développement des Ressources Humaines (IDRH) pour le Centre de Formation de la Profession Bancaire (CFPB), les prévisions de besoins en recrutement étaient importantes entre 2007 et 2012 (entre 70 000 et 75 000 recrutements nets prévus, soit 25 % des effectifs) [IDRH, 2007] (13). La croissance moyenne de la population des chargés de clientèle particuliers était estimée de 3 à 4,5 %, celle des chargés de clientèle professionnelle de 5 à 8 %, celle des conseillers en patrimoine de 6 à 8 %, et celle des chargés de clientèle entreprises de 10 à 14 % (14). Cette hausse des besoins s'explique, à cette période, par trois phénomènes concomitants : le renouvellement de la pyramide des âges, la croissance organique et l'évolution technique des métiers. En premier lieu, les départs massifs à la retraite des « papy-boomers » embauchés dans le secteur bancaire dans les années 1970 impliquent un renouvellement des effectifs dans la banque de détail. Débuté en 2005, il s'est poursuivi jusqu'en 2012. L'enjeu

(12) URL : http://www.banque-apprentissage.com/professionnel/recruter_en_alternance_pourquoi.jsp

(13) Cette étude qui s'intitule « Projection des recrutements et des mobilités internes à 5 ans » porte sur les effectifs des réseaux de la banque de détail (exploitation commerciale et traitements bancaires). URL : http://www.cfpb.fr/_attachements/documents/Dossier_Presse_CFPB_24-10-2006_annexe_3.pdf

(14) Seule la population des chargés d'accueil et services à la clientèle était amenée à décroître (de -3% à 0%) du fait du mouvement de substitution important des téléopérateurs aux chargés d'accueil et services, de l'incidence des automates bancaires sur les fonctions de caisse et de l'impact de la réorganisation des agences en matière d'accueil.

est donc de renouveler la pyramide des âges vieillissante et d'anticiper les départs, même si les recrutements ne se sont réellement ouverts qu'en 2010. L'utilisation des dispositifs d'alternance dans la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, affichée comme un axe majeur pour élargir les profils de recrutement, permet précisément d'anticiper les besoins. En second lieu, la multiplication du nombre d'agences bancaires (700 nouvelles agences bancaires sont créées en 2005) a développé les besoins en personnels commerciaux dans la banque de réseau au début des années 2000, dont les effectifs croissent de 6,5 % entre 2001 et 2005 [ibid.]. En dernier lieu, la création de nouveaux métiers implique des besoins en recrutement, principalement sur des postes de conseil bancaire. 55 % des embauches concernent en effet des postes de conseillers généralistes et spécialisés (15) en 2005 et 58,8 % en 2010 avec toutefois un léger recul en 2011 (55 %) au profit des métiers de traitement des opérations (23 %) selon la Fédération Bancaire Française (FBF) (16). Le contenu des métiers commerciaux évolue : attribution responsabilisée d'un « portefeuille client », planification commerciale et « pro-activité » accrue (démarchage des clients), élargissement de la gamme des produits et services vendus et informatisation du poste de travail (17). L'année 2012 est quant à elle marquée par une érosion des effectifs et une baisse des recrutements (de 23 000 à 25 000 environ) qui « résulte des effets conjugués de la conjoncture économique et sociale et des évolutions des normes prudentielles internationales (Bâle 3) mais aussi des changements structurels de comportement des clients en matière de relation avec leur banque » d'après la Direction de l'Information et des Relations extérieures de la FBF (28 février 2013) (18).

4.2. Les jeunes diplômés, cible prioritaire du recrutement

Selon l'enquête emploi menée en 2007 par l'Association Française Bancaire (AFB), deux-tiers des embauches portent sur les jeunes de moins de 30 ans (19). La transformation des métiers incite à revaloriser les qualifications exigées pour les postes commerciaux et à cibler les Bac + 2 possédant déjà une expérience commerciale pour le recrutement externe sur les postes de chargé d'accueil et de chargé de clientèle particuliers. Nombreux sont donc les jeunes qui entreprennent des études courtes de type BTS ou DUT pour s'insérer plus facilement sur le marché du travail en gardant « le plus de portes ouvertes possible ». Or la qualité de leur intégration est mitigée car, sur ce vivier de jeunes diplômés, la concurrence est rude du fait de l'exigence des employeurs qui portent principalement leur choix sur les candidats les plus expérimentés. Selon le Centre d'Analyse Stratégique (CAS) et la Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques (DARES), la sélectivité du recrutement est en effet une spécificité française, les recruteurs formulant « des exigences beaucoup plus fortes que leurs homologues européens en matière de diplôme, d'expérience et d'âge » [Chardon, Estrade, 2007, p. 10]. Les profils de jeunes diplômés de niveau Bac + 2/3 font également l'objet d'une concurrence intersectorielle. Ils sont recherchés sur le marché des banques et assurances mais aussi dans les secteurs de l'industrie, de la construction et de la fonction publique territoriale (20). Or une étude réalisée par l'Institut Français d'Opinion Publique (IFOP) en juillet 2006 pour le Centre de Formation de la Profession Bancaire (CFPB) montre que la banque reste un secteur spontanément assez peu présent en fin de formation initiale à l'esprit des jeunes car elle peine à donner l'image d'un secteur dynamique et stable à la fois (21).

(15) Chargés d'accueil, chargés de clientèle particuliers, chargés de clientèle professionnelle, conseillers spécialisés en entreprises et conseillers en patrimoine.

(16) La Fédération Bancaire Française (FBF) regroupe près de 500 banques commerciales mutualistes et coopératives. Depuis le 1^{er} février 2001, cet organisme professionnel défend les intérêts de l'ensemble de la profession bancaire. URL : <http://www.fbf.fr/Web/internet2010/content.nsf?OpenDatabase>.

(17) Renier Marie-Frédérique, « Conseiller de clientèle. L'évolution nécessaire des formations commerciales bancaires », *Revue Banque*, Hors-série « Formation », avril 2006, pp. 20-21.

(18) URL : <http://www.fbf.fr/fr/files/8VLDND/Fiche-emploi-banque-28022013.pdf>

(19) Selon la FBF, en 2012, le secteur bancaire continue de faire une large place aux jeunes dans les embauches, même si les recrutements de jeunes de moins de 30 ans ont baissé en 2011 (58 %) contre 66 % en 2010.

(20) Étude du Bureau d'Information et de Prévisions Économiques (BIPE), société d'études économiques et de conseil en stratégie, « Les enjeux du futur en matière d'emploi – les conséquences pour le secteur bancaire », 7 septembre 2006, Université de Rentrée du CFPB.

(21) Les principaux freins à son égard, émis par les jeunes qui n'y travaillent pas, seraient l'austérité, la dimension autoritaire et uniformisée, le poids de la hiérarchie, la peur de l'ennui, la charge mentale et l'absence d'éthique. Cette étude qualitative a été menée auprès de jeunes actifs (en activité depuis moins d'un an dans la banque), d'élèves de Première et d'étudiants au niveau Bac + 1 et Bac + 5. Les principaux résultats sont consultables à l'adresse suivante : URL : http://www.cfpb.fr/_attachements/documents/Dossier_Presse_CFPB_24-10-2006_annexe_2.pdf.

4.3. Apprentissage *versus* marché interne

L'alternance occupe une place importante parmi les modes de recrutement (promotion interne, mobilité externe et recrutement externe) pour pourvoir les quelques 30 000 postes proposés annuellement dans le secteur bancaire (22). Selon la FBF, dans les douze CFA de la banque gérés par le CFPB, le nombre d'apprentis augmente de 10 % par an en moyenne en 2005 (23). Alors que la banque formait quelques dizaines d'apprentis au milieu des années 1990, elle forme 7 800 personnes en alternance en 2005 (soit près de 2 % des effectifs) et 8 300 en 2011. Près d'un cinquième des jeunes recrutés en CDI pour un premier emploi est passé par l'alternance et près de 80 % des jeunes formés par son biais sont recrutés en CDI [FBF, 2010]. À la suite du développement massif de l'apprentissage dans le supérieur, les formations Bac+2 sont particulièrement prisées. Selon les données du Ministère de l'Éducation Nationale de 2008, le nombre d'apprentis a ainsi augmenté de 12,4 % pour les BTS et de 18 % pour les DUT ou une certification de niveau III entre 2006 et 2007. Les Bac+2/3 sont convoités pour combler les postes commerciaux (chargés d'accueil et chargés de clientèle) tels que les BTS spécialisés, comme le BTS Banque, ou des formations plus généralistes davantage axées sur la relation clientèle, comme le BTS Négociation Relation Client (NRC) ou le DUT Techniques de Commercialisation (TC). Malgré les freins précédemment évoqués, en 2007, la banque reste le premier employeur des jeunes techniciens Bac+2 commerciaux sortis du système éducatif en 2004 (24). En effet, 24 % des personnes issues de ces formations qui sont en emploi en 2007 travaillent dans la banque, 15 % dans les autres commerces de détail et réparations, 15 % dans la grande distribution à dominante alimentaire, le commerce de gros et intermédiaire et 8 % dans la grande distribution [Céreq, 2010, données provisoires]. Quand elles ne les forment pas en alternance, les banques affichent la volonté de pourvoir les postes commerciaux directement en externe auprès des Bac+2/3 qui représentent 43 % des embauches sur ce type de poste en 2010 selon la FBF. Les banques communiquent parallèlement sur les politiques de diversité pour faire face aux besoins croissants. Elles privilégient ainsi l'expérience commerciale au diplôme et les compétences comportementales (orientation client, conviction, contact relationnel) aux connaissances techniques. Cette tendance, générale à l'ensemble des secteurs, y est développée car la banque formerait ensuite ses collaborateurs en interne. Les mesures de diversification des profils sont toutefois marginales et les jeunes diplômés possédant une expérience commerciale sont toujours la cible privilégiée des recruteurs en 2007-2008. La quête de profils expérimentés s'est récemment accentuée. La Banque Postale recherche en effet, après une politique prioritaire de recrutement par la voie de l'alternance, à cibler des profils plus « matures » que ceux des jeunes sortis du système éducatif, même s'ils sont formés en interne à l'image et à la culture de l'entreprise. L'apprentissage, perçu, en 2006-2007, comme la panacée pour réagir rapidement aux besoins croissants en populations commerciale, ne semble finalement pas laisser le temps comme prévu « aux mécanismes d'intégration de jouer à plein » (25).

Pour attirer les jeunes « à potentiel », les opérations de communication se multiplient, les banques tentant de jouer la carte de l'originalité (26). Elles y font l'apologie de la promotion interne, alimentant le modèle social bancaire d'emploi à vie qui offrirait des perspectives de carrière à long terme dans l'entreprise. Cette présentation joue sur l'attractivité du secteur pour certains jeunes, notamment ceux qui n'ont pas d'expérience bancaire. Ces opérations masquent le fait que le recrutement externe reste souvent un mode de recrutement par défaut, lorsque les ressources ne sont pas disponibles en interne. Le recours aux

(22) Certaines banques ont opté pour une stratégie de formation des jeunes dans leurs réseaux d'agences par le biais de l'alternance dès le début des années 1990, comme le Crédit Agricole en 1993. La plupart suivent le mouvement sans forcément créer de CFA dédiés comme le fera La Poste.

(23) Les principaux diplômes préparés sont le BTS Banque, la licence professionnelle banque, la maîtrise d'IUP Banque Finance Assurance et le Master Banque Finance.

(24) Dans notre analyse de l'enquête Génération 2004 du Céreq, nous avons regroupé les quatre types de formations commerciales courtes (Bac+2) dans l'analyse des données, à savoir le BTS action commerciale, le BTS Négociation Relation Client, le BTS force de vente et le DUT Techniques de Commercialisation.

(25) FBF, « Formation : le secteur bancaire en pointe », AB, Actualité Bancaire, *la Lettre de la profession bancaire*, n° 510, juillet 2006.

(26) Pour exemple, en 2006, l'opération de recrutement réalisée au Stade de France par la Société Générale a attiré 8 000 postulants et a offert 132 places de conseiller financier en CDI, tandis que les entretiens immédiats à BNP Paribas ont abouti à l'embauche de 200 candidats sur 3 600 candidats reçus et 2 000 sélectionnés.

jeunes diplômés se fait donc davantage sur des postes de chargés d'accueil, pour pourvoir ultérieurement, par le biais de la promotion, les postes de conseillers clientèle « particuliers ». Ainsi, les jeunes diplômés Bac+2 correspondant au profil de recrutement externe sur les postes de conseillers financiers sont le plus souvent recrutés au niveau inférieur et en CDD d'une durée moyenne de six mois à deux ans, avant de pouvoir obtenir un poste de conseiller bancaire. Une fois en poste, les actions d'intégration les plus courantes (présentation du personnel, parrainage et entretiens de pilotage) jalonnant la période d'essai du nouveau salarié sont peu fréquentes. Malgré l'investissement revendiqué par les banques dans la formation continue (4 à 5 % de la masse salariale pour un minimum légal de 1,6 %), les nouveaux entrants bénéficient rarement de formations lors de leur entrée en poste. L'apprentissage sur le tas est de mise dans le secteur, après seulement quelques jours de formation théorique aux produits. L'intégration de jeunes au profil requis en externe pour les postes de conseiller financier à des postes de niveau inférieur les décourage d'y postuler et d'y rester. Ils estiment souvent ne pas être recrutés à un poste en adéquation avec leur profil. Le manque de formation à l'embauche ne fait qu'accentuer leur frustration car ils se sentent « *décrédibilisés* » face aux clients et ne peuvent « *monter en compétences* » pour espérer pourvoir un poste commercial, frustration d'autant plus grande que la banque communique sur les possibilités rapides d'évolution professionnelle. C'est un point que soulignent les jeunes en alternance à La Poste possédant une expérience bancaire (cf. chapitre 2).

L'apprentissage demeure un dispositif recherché par les jeunes car ils savent que les niveaux de formation requis sont de plus en plus élevés et parce que les filières d'emplois commerciaux se diversifient dans la banque. Il est en effet aujourd'hui recommandé d'avoir effectué un apprentissage pour acquérir une première expérience professionnelle. Ainsi, la formation en alternance proposée par La Poste associée à la promesse d'un CDI dès la fin de la formation et de l'exercice du métier avec son propre « portefeuille clients » attire de nombreux postulants. Ces jeunes, lorsqu'ils ont déjà une expérience dans la banque, ne veulent plus attendre. Alors que les banques mettent en place des opérations de communication, La Poste mise sur cette spécificité pour attirer les candidats. Dans une note interne servant de base de discussion aux modalités futures de recrutement de la « ligne conseil bancaire » du 12 décembre 2006, La Banque Postale évoque les logiques d'emploi et de professionnalisation sur lesquelles elle peut jouer en tant que recruteur potentiel face au marché. Les chargés d'accueil sont recrutés au niveau Bac+2/3 dans les banques. À La Poste, les guichetiers sont recrutés au niveau Bac et plus récemment à un niveau Bac+1 mention complémentaire et les gestionnaires de clientèle sont promus après quelques années d'expérience au guichet. La Poste fait donc face à un « déficit diplôme » compensé par un « crédit expérience » face aux autres banques. La note précise toutefois que les chargés d'accueil restent le plus souvent entre six et dix-huit mois à ce poste pour ensuite prendre la responsabilité d'un portefeuille clients particuliers et que les conseillers financiers de La Poste (recrutés à un niveau Bac+2) ont davantage de responsabilités. Ils sont en effet en charge, dès la sortie de leur formation, d'un portefeuille clients.

L'analyse de l'insertion professionnelle dans la banque de ces jeunes trois ans après l'obtention de leur diplôme fait état d'un bilan plutôt mitigé en termes de postes, même s'il est plus positif en termes d'emploi que ce que les jeunes se représentent. L'analyse des données de l'enquête Génération de 2004 du Céreq montre que parmi les jeunes – tous diplômes confondus – ayant commencé en CDD dans une banque en 2004, trois ans plus tard 95 % sont en CDI, tout en travaillant dans la même banque. L'intégration est donc quasi-assurée et la logique de marché interne continue de battre son plein. En outre, parmi les jeunes Bac+2 en BTS/DUT qui travaillent dans la banque, 65 % sont entrés en CDI contre seulement 27 % en CDD. La politique de file d'attente précaire est donc minoritaire. En revanche, l'accès au poste de chargé de clientèle à l'issue d'un Bac+2 est rare. Les données montrent que seul un quart des chargés de clientèle de la banque (467A) a un Bac+2 tertiaire et 11 % le baccalauréat. Pour la majorité des conseillers clientèle, le Bac+3 est donc le minimum requis. 13 % ont une licence professionnelle et 39 % au moins un Master 1 alors que les Bac+2 tertiaire représentent 39 % des nouveaux embauchés dans les banques, caisses d'épargne et sociétés de crédit contre 25 % pour les Masters. Si la banque fait face à une massification de l'enseignement supérieur, parallèlement le niveau de qualifications sur les postes commerciaux augmente et les critères de recrutement se durcissent. Proposant à des jeunes titulaires d'un Bac+2 des postes au premier échelon de la chaîne commerciale, elle sort de sa logique d'ascenseur social pour les moins diplômés [Grafmeyer, 1992].

5. CHOIX DU TERRAIN ET MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE

Notre étude analyse l'apprentissage au métier de conseiller financier à La Poste, grande entreprise publique en mutation, en combinant trois volets d'enquête dans un souci de « triangulation des données » [Miles, Huberman, 1994] : une enquête longitudinale qualitative par panel en trois vagues auprès d'apprentis préparant un Bac+2 ou en contrat de professionnalisation, des monographies comparées de bureaux de poste et une observation participante au sein de la Direction des Ressources Humaines de La Banque Postale.

Encadré 1. La Poste, un terrain d'étude fertile pour étudier l'usage fait de l'apprentissage par les grandes entreprises publiques en mutation

Ce travail s'inscrit dans les débats sur la modernisation des grandes entreprises publiques, engagées depuis les années 1960 dans un processus de réformes qui remet en question l'organisation bureaucratique au profit de l'adhésion des employés autour du projet d'organisation. Cette modernisation se justifierait par un accroissement de la compétitivité pour lutter contre la concurrence et par une plus grande efficacité au service du public. Il est donc indispensable, dans cette étude, de considérer la « nature des organisations », fortement soumises au changement, comme lieu d'inscription des professionnalités [Demailly, de la Broise, 2009]. Nous accordons donc une attention particulière aux évolutions organisationnelles, politiques et stratégiques du groupe La Poste et notamment à la transformation de ses services financiers en banque en 2006 comme le résultat d'une profonde mutation en cours, en étudiant cette entreprise, en voie de privatisation, comme une organisation « cassée » [*ibid.*].

Les particularités de l'opérateur historique sont multiples. Si le métier de conseiller financier a été créé en 1991 et que la fonction continue d'être hiérarchiquement rattachée à La Poste, l'apparition de La Banque Postale comme entité décisionnelle émettrice d'une rationalité managériale, de normes et de prescriptions liées à l'exercice de l'activité est décisive pour comprendre l'usage que l'entreprise fait de l'apprentissage. Le double changement statutaire de La Poste d'une administration en une entreprise publique en 1990 puis en une société anonyme (SA) à capitaux publics, en mars 2010, qui permettrait, par l'ouverture au capital, de s'armer économiquement contre la menace du marché, a entraîné de multiples restructurations. La métierisation a mis en concurrence les métiers postaux (Courrier, Colis, services financiers et Réseau devenu « l'Enseigne »), en leur attribuant une autonomie et une direction propre. La politique d'aménagement du territoire a été revue et une restructuration des 17 000 points de contact postaux a été menée dans une logique de réduction des coûts (mise en place de partenariats, regroupement des bureaux de poste en TERRitoires d'Attractivité et d'INitiatives dans une stratégie de développement commercial et concentration des structures territoriales). La Poste a aussi et surtout connu des changements majeurs dans la gestion du personnel postal : réforme des classifications marquant le passage à une véritable « logique de compétence » [Crop, 2005] et recrutement d'agents contractuels sous le régime des conventions collectives côtoyant désormais les fonctionnaires d'État conduisant à une « sorte de dualisation de l'emploi à statut » [Bouffartigue, 2010]. Ces réformes se situent dans une logique de rentabilité de La Poste qui doit être conciliée avec ses quatre missions de service public et d'intérêt général, réaffirmées dans la loi n° 2010-123, à savoir le service universel du courrier et colis, l'accessibilité bancaire, la contribution à l'aménagement du territoire et la distribution de la presse. L'activité des conseillers est ainsi soumise à une double injonction *a priori* contradictoire, de vente et conseil. Il s'agit donc d'étudier les compétences acquises et requises pour exercer le métier de conseiller financier par la voie de l'alternance dans ce contexte particulier de modernisation entraînant une rationalisation de l'activité de travail.

5.1. Une enquête longitudinale qualitative par panel en trois vagues sur l'apprentissage

Cette enquête compare deux types de dispositifs (apprentissage et contrat de professionnalisation) et deux types de Centres de Formation des Apprentis (CFA) (inter-métiers et dédiés aux métiers postaux), aux usages différenciés, en Méditerranée et en Île-de-France (approche territoriale). Nous avons réalisé une enquête longitudinale prospective par panel auprès de 23 apprentis conseillers financiers, âgés de 20 à 26 ans, préparant un diplôme en quinze mois (DUT Techniques de Commercialisation ou BTS Banque) ou un contrat de professionnalisation en neuf mois dont les caractéristiques sont précisées dans le tableau ci-après.

Tableau 1. Les caractéristiques des promotions étudiées

Formation	Localisation	Durée	Nombre d'apprentis suivis / nombre total d'apprentis
DUT Techniques de commercialisation Formaposte	IUT Avignon	15 mois 01/2007 – 04/2008	6/12
BTS Banque Formaposte	Lycée Marseille	15 mois 05/2007 – 08/2008	6/16
Contrat de professionnalisation	Montpellier	9 mois 03/2007 – 11/2007	5/12
Contrats de professionnalisation	CFA Paris	9 mois 06/2007 – 02/2008	6/11

Nous avons interrogé ces apprentis à trois reprises, afin d'appréhender leur socialisation professionnelle de manière diachronique. La première vague (V1), qui a lieu au début de la formation, nous informe sur leur parcours scolaire et professionnel et leurs représentations du monde du travail et des métiers bancaires. La seconde vague (V2), située à mi-parcours, a pour objectif de cerner comment les apprentis se réapproprient le métier en fonction de leurs univers de référence et comment ils projettent leur situation de travail future. Enfin, la dernière vague (V3) fait le point, quelques mois après la formation, sur leur choix professionnel final, qu'ils aient été recrutés ou non à La Poste (cf. guides d'entretien en annexes 2, 3 et 4).

Ces entretiens ont été complétés par l'observation de diverses situations d'apprentissage (pré-sélection, recrutement post-apprentissage, réunions pédagogiques mixtes et lieu de travail) durant une quarantaine de jours répartis sur deux ans (2007-2008) afin d'appréhender la formation par apprentissage comme processus d'évaluation sur le long terme.

5.2. Une monographie comparée Île-de-France-Méditerranée de bureaux de poste

Deux monographies de bureaux de poste, l'un situé à Paris, l'autre dans les Bouches du Rhône ont également été réalisées. Nous avons mené une quarantaine d'entretiens auprès de conseillers en activité, leurs responsables hiérarchiques et leurs correspondants fonctionnels à quatre niveaux territoriaux. Notre immersion de six semaines en bureau de poste nous a en outre permis d'observer les pratiques et l'activité de travail concrète des conseillers. Nous avons suivi la préparation et le déroulement d'une centaine d'entretiens vente, des réunions (formations, suivi par le Directeur d'Établissement (DET), réunions commerciales) et fréquenté leurs lieux de socialisation.

Afin de relever d'éventuelles contradictions entre la présentation de soi et les pratiques [Weller, 1994], nous avons confronté les données recueillies par entretiens à celles issues de l'observation. Les catégories dérivées de celles utilisées par les acteurs sociaux pour interpréter et organiser leur monde sont dégagées des entretiens [Glaser, Strauss, 1967].

5.3. Une analyse des politiques de ressources humaines par l'observation participante

Notre position particulière lors de notre thèse de doctorat (27) [Gilson, 2011a] nous a permis d'étudier le discours d'entreprise non seulement à partir de documents stratégiques mais aussi de chantiers et de comités de pilotage internes à la Direction des Ressources Humaines. L'analyse de données de cadrages nationales sur le devenir des apprentis conseillers financiers et la synthèse de documents stratégiques internes nous a d'abord permis de resituer nos observations locales. Les politiques de ressources humaines ont ensuite été appréhendées de l'intérieur afin d'étudier plus précisément la construction des politiques nationales, les orientations stratégiques et l'élaboration des normes de

(27) Nous avons réalisé notre thèse dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE) qui lie, par un contrat de collaboration, le Groupe La Poste, le Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail (LEST) et l'Association Nationale de la Recherche et de la Technologie (ANRT) d'avril 2006 à avril 2009.

travail régissant l'activité des conseillers. Cette source d'information précieuse est issue d'un travail d'observation participante sur l'ensemble des projets relatifs aux populations commerciales, réunissant les acteurs des Ressources Humaines de La Poste et de La Banque Postale. Il nous a permis de mettre en exergue l'élaboration de normes organisationnelles exogènes génératrices d'un « professionnalisme par le haut » (*from above*) [Evetts, 2003], résultant de l'injonction des organisations ou des clients et, à terme, de comparer les discours de l'innovation et de la modernisation de l'entreprise à l'activité de travail des destinataires des politiques en cours [Roux, 2006]. Nous avons participé à plusieurs chantiers portant sur le recrutement, l'attractivité de La Banque Postale, la fidélisation de la main d'œuvre et la marque employeur et collaboré à la mise en place d'un observatoire de la force de vente. À cette fin, nous avons réalisé une étude comparative des niveaux de formation initiale attendus dans la banque sur l'ensemble des fonctions commerciales et complété ce panorama par une étude des systèmes d'alternance et des partenariats entre le système éducatif et le secteur bancaire. Cette analyse a été complétée par un benchmark des modalités de recrutement, des relations avec les écoles et des dispositifs d'alternance dans le secteur bancaire.

CONCLUSION

Cette première partie montre que depuis plus de vingt ans, la vision professionnaliste de l'apprentissage a pris le dessus sur sa scolarisation. En se développant dans l'enseignement supérieur, ce dispositif creuse les inégalités à la fois territoriales et sociales. La formation en alternance est désormais moins vouée à faciliter l'insertion des jeunes sur le marché du travail qu'à trier les individus, faisant office de sas supplémentaire de sélection pour l'entreprise, notamment dans la banque, terrain de notre étude.

CHAPITRE 2

LES JEUNES FACE À L'APPRENTISSAGE. LA SITUATION DE TRAVAIL RENÉGOCIÉE POUR SÉCURISER SON PARCOURS

INTRODUCTION

Ce chapitre vise à lever le voile sur les motivations des jeunes techniciens Bac+2 à intégrer une formation en apprentissage délivrant un diplôme similaire à celui déjà en leur possession. Que leur apporte cette formation par rapport à leurs études et leurs expériences professionnelles précédentes ? Quelles sont les logiques à l'œuvre dans le choix de cet apprentissage de « conversion » qui vise à mettre à l'épreuve des savoirs scolaires et universitaires au sein de l'entreprise pour favoriser l'accès au marché du travail [Moreau, 2010a] ? Les représentations du travail construites lors des expériences professionnelles antérieures et l'origine sociale des enquêtés permettent d'éclairer différentes logiques d'intégration de la formation, associées à des significations particulières en termes de « sécurisation du parcours ». Comment les apprentis se confrontent-ils, par la suite, à la situation d'apprentissage et à la réalité du métier ?

1. LES APPRENTIS CONSEILLERS FINANCIERS DE LA POSTE : QUI SONT-ILS ?

Les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés (*cf.* annexe 5) permettent de mieux comprendre le choix de l'apprentissage et les stratégies développées en cours de formation. Notre panel est composé de vingt-trois individus d'une même cohorte, à savoir « un ensemble de personnes soumises à un même événement sur un même intervalle de temps » [Degenne, 2001, p. 9], tous de la même classe d'âge (de 20 à 25 ans lors de la première vague d'enquête). Ces individus ont été sélectionnés en fonction d'un critère prioritaire, à savoir leur entrée en formation en apprentissage au métier de conseiller à La Poste. En ce sens, ils font partie d'une même « catégorie de situation » au sens de Bertaux [1997]. Cette population très féminisée et d'origine plutôt populaire a un profil proche de celui des recrues sur le marché externe.

1.1. Reproduction et contournement des mécanismes sociaux

En premier lieu, l'apprentissage au métier de conseiller financier à La Poste est très féminin. Sur les flux entrants de conseillers financiers de niveau 3.1. à la suite de contrats en alternance, 70 % sont des femmes. Rappelons que cette surreprésentation féminine est d'autant plus importante au sein des promotions étudiées puisque trois d'entre elles ne comptent qu'un seul garçon, systématiquement interrogé (*cf.* tableau ci-dessous).

Tableau 2. Répartition par genre des promotions suivies

Promotions	Nombre de filles suivies sur nombre total	Nombre de garçons suivis sur nombre total	Effectif interrogé sur total des effectifs
DUT TC	5/11	1/1	6/12
Contrat pro Montpellier	4/11	1/1	5/12
BTS Banque	3/10	3/6	6/16
Contrat pro ÎDF	5/10	1/1	6/11

Nous examinerons le rôle du genre sur le rapport à la formation, à la carrière et sur la socialisation en cours d'apprentissage.

En second lieu, les apprentis sont majoritairement issus de familles d'ouvriers ou d'employés. L'entrée à La Poste pour les apprentis facteurs/trieurs de la fin des années 1990, dont près de la moitié est issue d'une famille de père ouvrier contre seulement 12,8 % des apprentis conseillers financiers (28), a été une manière de « fuir les conditions faites aux classes populaires telles qu'eux-mêmes et leurs parents ont pu les vivre » [Kergoat, 2002, p. 330]. L'apprentissage au métier de conseiller financier occupe désormais en partie ce rôle. Non seulement les apprentis interrogés ont précédemment occupé des emplois d'exécution mais ils sont aussi plus nombreux à être issus d'une famille de père ouvrier (39 %). En rassemblant, comme le fait Prisca Kergoat, les enfants de père ouvrier ou employé, ils représentent 61 % de nos enquêtés alors qu'ils ne sont que 45,8 % à la fin des années 1990 contre 39 % des apprentis préparant un BTS ou un DUT formés dans les grandes entreprises d'après les données du Céreq (29) exploitées par l'auteure. Si l'origine sociale des apprentis de notre panel n'est pas forcément représentative des 600 apprentis se préparant au métier de conseiller financier à La Poste début 2006 (30), elle donne un aperçu des origines plutôt populaires de ces futurs « cadres professionnels » (31) de La Poste et permet de mieux comprendre leurs représentations symboliques, liées à leur héritage social.

D'un côté, la jeunesse d'origine ouvrière utilise l'apprentissage comme vecteur tendant au contournement des mécanismes sociaux. Le cas de Régis, qui sera étudié par la suite, est, à ce titre, exemplaire. Cet apprenti fait la fierté de sa famille d'ouvriers. Tous les espoirs reposent sur lui pour enfin sortir de la condition populaire. Il hésitera avant d'abandonner la formation et d'annoncer à sa famille qu'il n'est pas le « miraculé » tant attendu.

De l'autre côté, pour le tiers des apprentis de père artisan, commerçant, chef d'entreprise, cadre ou de profession intellectuelle supérieure, l'apprentissage ferait davantage office de « vecteur de reproduction des mécanismes sociaux » [Kergoat, 2002, p. 332]. La position du père est la position de référence à atteindre ultérieurement grâce à la promesse d'ascension sociale sur le marché interne postal. D'autant qu'une grande majorité d'entre eux, principalement féminine, a une mère au foyer. Ces jeunes apprenties tendent à se construire en opposition à cette position, investissent fortement la sphère du travail et s'éloignent de la symbolique du rôle féminin. Quand le travail salarié n'est pas conçu comme la condition de la maternité, la sphère familiale est absente des discours. L'inscription dans la relation salariale est une raison majeure de l'entrée en apprentissage car elle permet de revaloriser des diplômes qui n'apportent pas une position similaire à celle des hommes sur le marché du travail [Baudelot, Establet, 1992].

1.2. Des apprentis diplômés et expérimentés, proches des recrues du marché externe

La population étudiée a, en outre, un profil proche de celui des recrues du marché externe, tant au niveau de la formation initiale que des expériences professionnelles précédant l'entrée en formation.

Deux types de profils sont sollicités pour être formés en contrat de professionnalisation au métier de conseiller financier à La Poste. Dans les CFA inter-métiers comme en Île-de-France au moment de l'enquête (32), ce contrat est proposé aux étudiants ayant le niveau Bac+2 dans un cursus généraliste. Il n'est pas nécessaire d'avoir suivi une formation commerciale. Son utilisation correspond ainsi bien à une *réorientation professionnelle* des jeunes dans de nouvelles filières, pouvant posséder une qualification initiale en décalage avec les besoins de l'entreprise. Sur les onze candidats sélectionnés de la promotion

(28) Exploitation du questionnaire poste sur l'origine socio-professionnelle des apprentis de La Poste (annexe 18) [Kergoat, 2002].

(29) Céreq [2005], *Quand l'école est finie... Premier pas dans la vie active de la génération 2001*, Paris, La Documentation française.

(30) Aucune donnée précisant l'origine sociale des apprentis n'existe à proprement parler. Prisca Kergoat avait exploité les résultats des questionnaires distribués par l'entreprise entre 1996 et 1999 à 323 apprentis conseillers financiers ou facteurs/trieurs.

(31) Le « cadre professionnel » est un corps propre à La Poste créé en 2001. Il assure des fonctions commerciales, techniques et financières, d'encadrement et de direction d'équipes opérationnelles ou d'établissements. Les dispositions statutaires de ce statut ont été fixées dans le Décret n° 2001-814 du 7 septembre 2001 relatif aux dispositions statutaires applicables au corps des cadres professionnels de La Poste.

(32) En 2008, ce CFA inter-métiers parisien est devenu un CFA dédié aux métiers postaux.

parisienne suivie, deux n'ont que le baccalauréat et peu ont une expérience bancaire. Nombre d'entre eux ont redéfini leur projet professionnel comme technicien chimiste ou encore assistante sociale. Ces jeunes expriment une forme de reconnaissance pour leur employeur qui les rémunère et les forme à un « véritable métier », estimant qu'ils pourraient « *devoir de l'argent pour faire cette formation* ».

Les profils prisés sur ce type de contrat par Formaposte Méditerranée, organisme de formation dédié aux métiers postaux, sont beaucoup plus exigeants. Les candidats doivent avoir validé un niveau Bac+2 minimum dans le domaine commercial et justifier d'une expérience professionnelle de six mois minimum, de préférence dans le secteur bancaire. Ils sont très proches des candidats du marché externe, en quête de jeunes professionnels déjà compétents et pas seulement considérés « à potentiel ». Pour point de comparaison, parmi les douze candidats recrutés en contrat de professionnalisation à Formaposte, tous ont, au minimum, validé un BTS ou un DUT commercial (33) et la quasi-totalité (onze d'entre eux) possède une expérience dans les services financiers dans la banque ou une société de crédit. L'exigence requise sur ces profils pose des problèmes de fidélisation :

« Nous perdons des contrats de professionnalisation alors même qu'il y a une embauche au bout et qu'ils sont établis sur des durées relativement courtes parce que nous sommes sur des profils de recrutement extrêmement proches des profils de recrutement externe, c'est-à-dire des jeunes qui sont déjà diplômés, qui n'ont pas trouvé pour l'instant de CDI mais qui peuvent très bien à un moment donné, au bout de deux mois, procéder à la rupture du contrat pour prendre un CDD dans une banque » (Jean-Yves, Directeur des Ressources Humaines de la Direction Exécutive Méditerranée, 50 ans).

Ces jeunes seraient donc susceptibles, en fin de formation, de vendre leur certification sur le marché bancaire ou même de partir avant. Un contrat à durée déterminée (CDD) dans une banque est en effet mieux rémunéré qu'un contrat de professionnalisation à La Poste (seulement 900 € nets mensuels, 1 100 pour les apprentis), ce qui pourrait être dissuasif pour des jeunes dont les profils sont très recherchés dans le secteur. Nous verrons cependant que la logique pécuniaire ne guide pas leur choix et que ces apprentis émettent le souhait d'intégrer le métier dans l'entreprise formatrice à la fin de leur cursus.

Les apprentis préparant un Bac+2 (BTS Banque ou DUT Techniques de Commercialisation) en année spéciale (15 mois) à Formaposte Méditerranée, ont, quant à eux, déjà tous validé au minimum un Bac+2 commercial (34), justifient d'une expérience dans le domaine mais manquent d'expérience dans le secteur bancaire. Leur choix de l'apprentissage n'est donc pas lié à l'obtention du diplôme. Certains d'entre eux ont d'ailleurs tenté d'intégrer le contrat de professionnalisation en neuf mois avant d'être « rebasculés » sur ces formations. Cette distinction initiale en termes de profils a non seulement un impact sur le processus de recrutement, mais aussi sur les parcours des apprentis et, par conséquent, sur les raisons du choix de la formation, leur vision du marché du travail, leur rapport à la carrière et leur fidélité potentielle à l'entreprise formatrice en fin de cursus.

La grande majorité de ces apprentis, qui joue sa place sur un marché professionnel déstabilisé, a été incitée à se diriger vers des filières professionnelles courtes offrant des opportunités de recrutement. Pour quelles raisons décident-ils, par la suite, d'intégrer une formation en apprentissage à La Poste ?

2. LE CHOIX DE L'APPRENTISSAGE SELON LES PARCOURS

L'analyse des rapports aux mondes de l'école et du travail de cette génération d'apprentis permet de mieux comprendre leur orientation vers la formation postale. De la quête d'un métier éthique, aux logiques de professionnalisation et d'emploi, ils expriment des sou-

(33) La répartition des diplômes est la suivante : deux BTS force de vente, deux DUT Techniques de Commercialisation (TC), deux BTS action commerciale, deux BTS Négociation Relation Client (NRC), un BTS Banque et licence pro banque, un BTS Banque, un BTS Technico-Commercial (TC) et DU droit des assurances et un BTS Management des Unités Commerciales (MUC) et DU Banque.

(34) La répartition des diplômes est la suivante : trois BTS action commerciale, deux BTS Banque, deux DUT Gestion Administrative et Commerciale (GAC), un DUT Gestion et Administration des entreprises (GEA) et une licence professionnelle banque, un BTS Management des Unités Commerciales (MUC), un BTS force de vente, un BTS assurances et un diplôme de niveau III assistant commercial export.

haits différents en fonction de leur parcours, plus ou moins chaotique, cherchant à fuir des métiers commerciaux de placeur, à développer leur employabilité ou à intégrer durablement la grande entreprise pour y faire carrière.

2.1. Une orientation scolaire généraliste pour reculer l'heure des choix

Les apprentis interrogés dénoncent le côté subi et précoce de leur orientation scolaire qui se situerait, selon eux, au niveau du secondaire. La filière généraliste est prioritairement proposée aux collégiens, au détriment des filières techniques. Par la suite, lors du choix du baccalauréat, la filière scientifique est présentée comme le moyen le plus efficace pour garder « *le plus de portes ouvertes possible* », souci d'ouverture qui anime leur choix des études supérieures. Or c'est surtout l'après-baccalauréat qui est désigné comme un « *virage* » lors du choix entre les Grandes Écoles, les filières courtes type BTS ou DUT ou l'Université. Les enquêtés ont majoritairement poursuivi leur études dans la « *suite logique* » de leur cursus initial, à savoir, le plus souvent, en DUT pour les bacheliers de filière générale et en BTS pour les bacheliers de filière technologique. Si une insertion professionnelle rapide les motive, ils craignent parallèlement de s'orienter trop tôt vers une filière restreignant les débouchés potentiels. Le choix de la filière dans la continuité logique des études est surtout opéré pour ses débouchés ayant selon eux « *un éventail plus large* » qui permettrait de « *reculer l'heure des choix* » [Verret, 1975]. Cette absence de choix professionnel stabilisé a des répercussions sur la façon dont les jeunes perçoivent la réalité de leur insertion professionnelle (diplômes pas assez spécialisés ou niveau insuffisant pour postuler aux fonctions convoitées) et l'usage social qu'ils font des dispositifs de formation en alternance. Ils misent en effet tout sur la situation d'apprentissage afin de se stabiliser sur le marché du travail.

2.2. Un rapport pluridimensionnel au travail dans un marché secondaire de l'emploi

Malgré la promesse d'une insertion rapide sur le marché du travail à la suite d'un diplôme technique du supérieur court, ces apprentis ont connu une transition formation-emploi difficile. La dégradation globale du marché du travail de ces Bac+2 cumulée à un effet régional (chômage important des jeunes en PACA) explique en partie ces difficultés. La réalité des compétences productives de ces jeunes a posé question aux recruteurs qui ont préféré les tester en situation de travail avant de leur proposer un CDI. C'est précisément cette preuve d'acquisition de compétences productives par la voie de l'apprentissage que certains sont venus chercher. En outre, « *l'inflation des diplômes* » [Passeron, 1982] débutée il y a quarante ans se poursuit. Ainsi, certains enquêtés ayant volontairement écourté leurs études pour s'insérer comme chef de rayons dans la grande distribution n'ont finalement pas pu y candidater, un Bac+4 étant désormais requis pour occuper le poste. Ces pratiques de surqualification à l'embauche ont remis en question leur projet professionnel.

Lors de la première vague d'enquête, ces jeunes dépeignent ainsi le marché du travail comme un monde instable où « *il faut se battre* ». Déplorant les pratiques de sélection des employeurs qui ne leur laisseraient pas l'occasion de « *montrer ce qu'ils valent* », ils décident de se former en apprentissage à La Poste pour « *se construire socialement* ». La moitié des enquêtés assumant déjà financièrement la location d'un appartement et vivant en couple exprime le souhait d'accéder à la propriété et d'avoir des enfants. Le registre de l'obligation jalonne leur discours, mettant en évidence la pression sociale du franchissement des étapes d'accès à la vie adulte (notamment la mise en couple et la parentalité) et la contrainte temporelle :

« *Un beau jour, tu arrives à un âge où il faut que tu t'installes, que tu achètes un appartement, que tu fondes une famille et voilà, en ayant des emplois précaires, ce n'est pas possible* » (Élodie, 24 ans, contrat de professionnalisation à Montpellier, mère auxiliaire de vie, père militaire, V1).

« *Il va peut-être bien falloir créer une famille un jour ou l'autre donc il faut pouvoir assumer la famille aussi, le bébé* » (Sabrina, 25 ans, contrat de professionnalisation en Île-de-France, mère vendeuse sur le marché, père livreur et entrepreneur de vin, V1).

Dans cette optique, seul un revenu sécurisé, garanti par l'accès au Contrat à Durée Indéterminée (CDI), permet, à leurs yeux, de financer une location, d'accéder à la propriété et d'assumer une famille. La dimension « instrumentale » du travail comme source de reve-

nus, liée aux attentes matérielles [Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001] est ici mise en exergue. Elle permettrait de concrétiser des projets de vie et de se projeter sur le long terme. Cette contrainte financière joue d'ailleurs un rôle important sur le temps alloué à la recherche de travail, plongeant ces jeunes dans un monde de l'urgence où ils doivent planifier leur parcours tout en subvenant à leurs besoins. C'est le cas des jeunes apprenties interrogées qui souhaitent l'indépendance financière non seulement vis-à-vis de leur famille, mais aussi de leur conjoint. Cette quête les incite ainsi à accepter un déclassement, quitte à évoluer plus tard comme cette apprentie, surveillante scolaire à mi-temps, qui, au départ, a préparé un BTS pour ne pas devenir « *simple vendeuse ou caissière* » mais qui recherche la sécurité avant tout :

« – *C'est quoi, pour toi, le plus important dans ton travail ?*

– *La sécurité et une reconnaissance sociale. Le travail est pour moi vital, peu importe le travail proposé, même s'il ne correspondait pas à mes études. J'espère que la vie va suivre son cours et que je vais me stabiliser professionnellement... et évoluer* » (Élodie, 24 ans, DUT Techniques de Commercialisation à Avignon, mère auxiliaire de vie, père militaire, V3).

Cette quête d'indépendance est associée, dans les discours, à celle d'utilité sociale, le travail étant présenté comme mode d'accès à la citoyenneté. Dès lors, les apprentis investissent de nombreux espoirs dans la formation en alternance, tentant de croire à leurs idéaux et « *occultant les aspects négatifs du métier* ».

2.3. Un métier idéalisé en début de formation

Les apprentis sont, au début de la formation, dans une période d'enchantement. Tous les aspects attractifs du travail se retrouveraient selon eux dans le métier convoité, celui de conseiller financier à La Poste (cf. tableau n° 3 ci-après). Le métier est dépeint comme l'exact inverse de leurs figures de rejet du travail, développées lors de leurs expériences professionnelles précédentes (cf. tableau n° 4 ci-après). Il apporterait une forme d'autonomie, les apprentis pensant enfin exercer leur activité comme ils l'entendent. La pression agressive y serait peu présente. La dimension sociale du travail est fortement valorisée, l'équipe de postiers du bureau étant décrite comme « *soudée* ». Les apprentis tenteront de conserver ces formes de solidarité au travail, les classements étant issus des résultats individuels important davantage pour ceux en quête de la reconnaissance hiérarchique pour évoluer qui sont, nous le verrons, les apprentis idéaux aux yeux de l'organisation. En outre, les enquêtés rejettent la pénibilité physique et mentale du travail. Le travail en bureau est valorisé tout comme le fait de ne plus travailler debout. Les apprentis sont également attirés par des horaires de bureau, même élastiques, permettant de concilier vie professionnelle et vie privée contrairement à leurs anciens postes où ils « *n'avaient plus de vie* ». Ils sont dès lors plus enclins à accepter de prolonger leur journée comme cela leur sera demandé par l'entreprise du moment que l'amplitude-horaire reste raisonnable. La variété des tâches, permettant d'éviter l'ennui, est également recherchée. Enfin, l'enfermement relationnel (le fait de voir toujours les mêmes personnes durant la journée) ne serait plus d'actualité pour ceux qui cherchent à éviter l'immobilisme grâce à la relation clientèle.

En outre, les jeunes du panel interrogé associent des caractéristiques positives supplémentaires au métier de conseiller financier qui n'ont pas été évoquées par les jeunes interrogés par l'IFOP en 2006 dans l'enquête précitée, à savoir le prestige de la profession et la dimension éthique et l'utilité sociale du métier. Le métier de conseiller financier est présenté comme valorisant du fait de la technicité des produits et procédures, de la manipulation de l'argent et de la tenue vestimentaire. Associé dans les discours à « un métier de prestige » [Hughes, 1996], il est considéré comme une profession à statut, susceptible de permettre une requalification sociale pour une partie des apprentis du panel, d'origine ouvrière. Donnant accès à un « *vrai métier* », l'apprentissage donnerait la possibilité d'entrer en mobilité ascendante comme rétribution du « travail-récompense » [Tripiet, 2003]. Ainsi Isabelle ne pensait pas pouvoir « *prétendre* » à un tel poste et Yolaine n'aurait jamais imaginé devenir « *cadre* » (35) alors qu'elle « *visait juste guichetier* », se considérant comme « *peu ambitieuse* ». Les possibilités d'évolution offertes par La Poste sont toutefois davantage recher-

(35) Rappelons que les conseillers financiers ont, depuis 2001, le statut de « cadre professionnel » propre à La Poste.

chées par les jeunes issues de classes supérieures qui cherchent à atteindre rapidement la position du père. Ces derniers ont quitté des secteurs comme l'animation ou le tourisme en CDI car le métier de conseiller financier garantirait de meilleurs revenus et une carrière plus attractive. Dans leur nouveau métier, les apprentis cherchent enfin à « rendre service au client » dans le respect de la déontologie afin de se sentir « socialement utiles ». Cette conception éthique du métier de conseiller financier à La Poste est renforcée par la mission de service public de l'entreprise qui confère une dignité à la profession, tant du point de vue de la valorisation symbolique que de l'estime de soi liée à son exercice dans la moralité. La Banque Postale est en effet héritière de son image de « banque des pauvres et des vieux » qui rendrait le métier plus éthique que dans les autres banques, perçues comme « transactionnelles » [Zollinger, Lamarque, 1999]. Cette dimension est constitutive du choix de l'apprentissage à La Poste.

Tableau 3. Les caractéristiques positives associées au métier par les apprentis

Les caractéristiques positives communes à l'enquête IFOP pour le CFPB (2006)	
Caractéristiques	Verbatims associés
Variété des tâches	« Je sais qu'un truc comme ça, je ne vais pas m'ennuyer car il y a toujours un truc à faire »
Liberté d'action	« Je serai vraiment indépendant, autonome » « Tu fais tout toute seule »
Ambiance de travail agréable	« J'ai toujours vu de bonnes relations, une bonne ambiance, c'est pour ça que j'ai décidé d'être ici »
Reconnaissance dans le travail	« Je sais que si je bosse comme il faut, il y aura une récompense, entre guillemets, derrière »
Les caractéristiques positives associées au métier de conseiller financier à La Poste	
Caractéristiques	Verbatims associés
Valorisation	« On a un métier quand même qui est valorisant »
Dimension éthique/Utilité	« La Poste a une notion de service public, enfin d'utilité publique parce qu'il y a beaucoup de clients que les autres banques ne veulent pas et que La Poste prend »

Tableau 4. Les figures de rejet du travail associées aux expériences professionnelles précédant l'entrée en formation

Les figures de rejet du travail communes à l'enquête IFOP pour le CFPB	
Figures de rejet	Verbatims et expériences professionnelles associées
Faible qualification (absence d'initiative)	« Manque de responsabilités », « manque d'autonomie » Serveur, technicien chimiste, vendeur en boutique, chef de rayons « Pression agressive » Grande distribution, automobile
Pénibilité (horaires élastiques, charge de travail)	« Être debout », « manque de diversité », « horaires de folie » Assurances, grande distribution, employé station essence
Faible rémunération, promotion incertaine	« Boulots mal payés » Animation, tourisme « Pas d'évolution » Banque, tourisme
Immobilisme (enfermement, absence de contact avec l'extérieur)	« Absence de relation clients » Magasinier
Tâches répétitives	« Absence de réflexion », « n'acquérir que des muscles » Travail à la chaîne, manutention, docker
Figures de rejet complémentaires liées aux expériences professionnelles antérieures	
Figures de rejet	Expériences associées
Travail en extérieur	« Se peler tous les matins et tous les soirs » Paysagiste, enquêteur
« Vente à l'arrachée »	« Tu sautes sur le client. C'est de la vente pure, je vendais ça comme je vendais une bouteille d'eau » VRP, banques concurrentes
Individualisme	« On travaille tous ensemble mais chacun pour soi » Commercial dans l'automobile

Si la première vague d'enquête met en évidence un « modèle idéal » qui sera confronté à un « modèle pratique » [Hughes, 1996] en cours d'apprentissage, les logiques sous-jacentes au projet d'intégrer La Poste diffèrent en fonction des parcours des apprentis.

2.4. Des représentations différenciées de l'apprentissage selon les parcours

Notre enquête a fait apparaître trois types de clivages qui jouent un rôle sur les aspirations professionnelles des jeunes techniciens commerciaux du panel interrogé, à savoir le type de parcours (chaotique ou lisse), l'existence d'une expérience bancaire préalable à la formation et l'expérience commerciale associée à du « démarchage » (36). Ces clivages éclairent les logiques différenciées développées par les apprentis conseillers financiers à leur entrée en formation. Cette dernière est choisie pour la dimension éthique du métier, la finalité de la formation (l'obtention d'un CDI et les perspectives de carrière) ou pour son contenu (expérience du métier).

2.4.1. Trois types de clivages :

le type de parcours, l'expérience bancaire et l'expérience commerciale

Le premier clivage repose sur la nature du parcours des jeunes interrogés. Une partie des apprentis a poursuivi ses études dans la lignée de son parcours scolaire précédent et a connu une insertion professionnelle souvent en rapport avec ce dernier. Ces jeunes au parcours plutôt « lisse » considèrent l'entrée en apprentissage à La Poste comme l'aboutissement normal d'un parcours scolaire et professionnel orienté sur les métiers commerciaux. Les opportunités d'emploi et les politiques de promotion dans le secteur bancaire au moment de l'enquête en 2007 jouent sur leur orientation. La relative stabilisation des effectifs à leur sortie de formation nous incite à interroger la valorisation réelle de leur formation en fin de cursus (*cf.* chapitre 4). D'autres ont un parcours plus « chaotique », caractérisé soit par une réorientation scolaire, soit par l'exercice de « *petits boulots* », ponctués de périodes de chômage de plus ou moins longue durée. Pour eux, la formation en apprentissage à La Poste leur offrant potentiellement un CDI de conseiller financier est considérée comme une chance inespérée. Cette formation rémunérée leur offrirait une stabilité et un parcours de carrière à terme. En ce sens, elle est vécue comme un « oasis dans le désert » dans un parcours semé de « *galères* » après les désillusions des mirages du marché du travail. C'est notamment le cas pour les jeunes femmes, qui, grâce à l'accès à l'emploi typique, cherchent à contourner les mécanismes sexuellement différenciés d'appariement entre individus et emploi qui persistent, « au-delà de la ségrégation éducative », « à diplôme égal » [Couppié, Épiphane, 2003]. Ces dernières cherchent ainsi, grâce à la finalité de l'apprentissage, à contourner le plafond de verre qui limite leur ascension professionnelle.

Le second clivage est l'existence ou non d'une expérience professionnelle dans la banque, qui, rappelons-le, est le premier employeur des Bac+2 commerciaux en 2007 à hauteur de 24 % [Céreq, 2010, données provisoires]. Ce clivage joue un rôle sur la perception de la stabilité présumée du secteur ainsi que l'exercice du métier de conseiller financier en son sein. Treize apprentis du panel interrogé sont des initiés du secteur. Ils estiment qu'il est difficile de s'y stabiliser. Leur offrant des « *CDD en pagaille* » où il « *faudrait vraiment pleurer* » pour obtenir un CDI, ce secteur professionnel ne tiendrait pas, à leurs yeux, ses promesses (*cf.* chapitre 1). Les néophytes du secteur le perçoivent, au contraire, comme sécurisé. Attirés par la réputation de sa stabilité, ils ont pour objectif d'acquérir des compétences pour y trouver un emploi fixe. Ces jeunes auraient accepté de commencer en CDD à La Poste, cette expérience étant susceptible de peser sur ce qu'ils appellent leur « *CV de banquier* ». Le secteur permettrait d'éviter la précarité de l'emploi grâce au statut de cadre, associé, dans les discours, à la stabilité de la fonction. Souvent comparé à la fonction publique, il garantirait une carrière ascendante programmée. En outre, alors que les néophytes du secteur mettent souvent en avant l'autonomie et l'indépendance dans l'attrait pour le métier, les initiés voient leur image du métier de conseiller financier totalement changer et recherchent davantage la dimension éthique du métier. Alors que l'enquête IFOP pour le CFPB précitée met en évidence l'absence d'éthique comme un frein évoqué par les jeunes n'ayant pas d'expérience dans le secteur bancaire, notre enquête montre qu'au contraire, les jeunes initiés du secteur sont davantage attirés par

(36) Ce chapitre développe les conclusions d'un article récent sur les apprentis conseillers financiers de La Poste face au travail qui étudie deux de ces clivages (type de parcours et expérience bancaire) et deux logiques d'intégration de la formation postale (d'emploi et de professionnalisation) [Gilson, 2012a].

cette dimension. Ces derniers n'hésitent donc pas à quitter des CDD de chargé d'accueil dans la banque pour se diriger vers la formation postale en s'imaginant que l'exercice du métier y est différent. Attirés par un emploi présenté comme différent des autres banques dans une grande entreprise qui structure les parcours en son sein, les initiés du secteur se constituent comme une armée de fidèles prête à s'investir pour y mériter une carrière.

Le troisième clivage repose sur l'expérience commerciale des apprentis avant leur entrée en formation. Dans la lignée de leur cursus commercial, la majorité des apprentis a exercé le métier de « *vendeur-représentant placier* » (VRP), associée à la figure du « commercial-type » [Gilson, 2006]. Cette expérience est constitutive de leur figure de rejet du travail, associée au démarchage des clients, au « *fait de bloquer les portes* » et à la vente à tout prix. Si le démarchage physique est décrit comme « *éprouvant* », les appels sortants sont vus comme une « *obligation* » qui ne laisse aucun répit. La rémunération est liée, dans ces emplois, aux ventes effectivement réalisées, la partie fixe étant faible, voire inexistante. L'incitation à la vente conduit à la percevoir comme « *forcée* ». Ainsi, David, ancien commercial dans la vente par téléphone de cartouches d'imprimantes, quitte l'emploi au bout de deux semaines car il ne correspond en aucun point à ce qu'il s' imagine du métier tel qu'il souhaite l'exercer :

« Je ne supporte pas la force vraiment de vendre donc on avait une trame téléphonique. C'était vraiment du démarchage, c'était vraiment des appels sortants mais c'était vraiment de l'obligation. Je ne supportais pas du tout. Donc je suis parti. (...) Inventer des arguments pas du tout cohérents et vraiment attaquer la vulnérabilité des gens ! (...) Quand il y a un sens, faire du chiffre pour rendre service au client, pour rendre service à l'entreprise dans un premier temps parce qu'elle a besoin de faire du chiffre d'affaire et ensuite, répondre à des attentes clients, c'est vraiment ce que j'attends d'une entreprise (David, 20 ans, BTS Banque à Marseille, mère ouvrière en maladie, père trieur à La Poste, V1).

Cette figure de rejet du commercial-type joue un rôle majeur dans la construction des représentations du métier de conseiller financier. Comme nous l'avons montré, à l'opposé de la vente « *one shot* », le conseil au client dans le respect de la déontologie est mis en exergue. Ce refus de la vente immédiate et cette quête de l'utilité sociale, construites par des expériences perçues comme de « *la vente agressive* », expliquent qu'une partie de ces jeunes s'identifient à la figure de « *l'assistante sociale* » qui cherche avant tout à rendre service à l'usager-client, figure réprouvée au moment de la présélection sur l'apprentissage (cf. chapitre 3).

2.4.2. Trois logiques d'intégration de la formation : la dimension éthique, l'emploi et la professionnalisation

Trois logiques ont ainsi été repérées pour comprendre l'entrée en apprentissage de ces jeunes. La première logique est liée au contenu-même du travail. Le métier est perçu comme « *éthique* ». Les anciens vendeurs représentants placiers, pour lesquels la fonction a fait office de tournant biographique, mettent en avant la fonction de conseil et de fidélisation opposée à la vente immédiate. Les jeunes ayant une expérience bancaire décrivent la banque comme un monde concurrentiel dans lequel les conseillers seraient des vendeurs sans état d'âme qui « *vendent pour vendre* ». Dans leur discours, la notion de « *conseil adapté au client* » s'oppose à celle de « *vente sauvage* » et celle de « *fidélisation* » à celle de « *vente immédiate* ». Ces valeurs les décident à exercer le métier à La Poste et à projeter d'y rester. Cette diabolisation des autres banques influe sur leur rapport à La Banque Postale, présentée comme « *relationnelle* » [Zollinger, Lamarque, 1999].

La seconde logique, celle de « *l'emploi* », repose le souci de stabilisation sur le marché du travail et les perspectives d'évolution. Le CDI occupe une place prépondérante parmi les motivations évoquées et la promesse de carrière organisationnelle de La Poste attire ces jeunes techniciens Bac+2. Cette logique apparaît souvent chez les jeunes ayant un parcours chaotique qui souhaitent intégrer la formation en apprentissage pour la stabilité qu'elle procurerait à terme. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs postulé sur des formations dans la banque mais se sont découragés face à ce qu'ils décrivent comme un « *parcours du combattant* ». Cette logique attire également les initiés du secteur bancaire. Le fait ne plus accumuler les contrats précaires motive leur choix. La politique de gestion des carrières dans la banque, qui fait de la promotion interne son cheval de bataille, implique une embauche momentanée sur des postes de chargés d'accueil, sorte de période d'essai qui est celle de l'apprentissage à La Poste. Ce dispositif occupe en effet un rôle d'évaluation sélective reposant sur la promesse d'un CDI de conseiller financier en fin de forma-

tion (cf. chapitre 3). Au lieu d'exercer des fonctions considérées comme peu valorisantes sans avoir la certitude d'intégrer le métier souhaité en CDI, les initiés du secteur bancaire préfèrent intégrer une formation qualifiante leur offrant une chance d'être embauchés sur un contrat typique. Ceci joue sur leur investissement dans l'apprentissage du métier en situation de travail. La stabilité, associée au caractère fixe de l'emploi, quasi-obsessionnelle dans leur discours, n'a pas la même signification pour tous. Celle procurée par le CDI est pensée comme un moyen de sécuriser son parcours. La projection d'une carrière dans une organisation pérenne, sur le modèle bureaucratique, attire toujours. Les possibilités d'évolution proposées par La Poste sont perçues par les jeunes initiés du secteur bancaire comme plus rapides que dans les autres banques.

Enfin, la troisième logique, celle de la « professionnalisation » supposée être un impératif pour les jeunes générations de travailleurs, repose sur le souhait, pour certains, de développer leur « employabilité » sur le marché du travail. Ces derniers, lassés de l'apprentissage sur le tas, recherchent avant tout une certification. La formation postale, reconnue de qualité, leur permettrait de se former « à un vrai métier ». Ces apprentis, attirés par la proposition de CDI de La Poste, veulent parallèlement assurer leurs arrières en se forgeant un portefeuille de compétences transférable sur le marché du travail au cas où ils ne sont pas recrutés. Après avoir opté pour des études permettant de garder des portes ouvertes sans considérer leur valeur productive, les néophytes de la banque optent plus volontiers pour la formation postale afin d'acquérir des compétences transversales. Ils peuvent ainsi avoir une première expérience professionnelle significative sur le métier et de véritables compétences techniques qu'ils pourront revendre sur ce marché professionnel qui offrirait, à leurs yeux, une situation stable. Si la référence au CDI est omniprésente dans le discours des jeunes à l'expérience chaotique, la question du CV revient davantage dans celui des néophytes de la banque souhaitant intégrer le milieu. Cet intérêt plus marqué pour la formation que pour sa finalité dans l'emploi motive leur choix. Il s'agit donc moins de concilier l'école et le travail, auparavant dans un rapport d'exclusion mutuelle, que de considérer les dispositifs d'apprentissage comme une expérience professionnelle, le retour à l'école étant un mal nécessaire pour inscrire cette expérience sur son CV, leur usage de l'apprentissage étant bien, comme nous l'avons souligné, celui de la « conversion » [Moreau, 2010a]. Alors qu'ils semblent subir leur orientation scolaire, ces enquêtés affirment choisir la formation qui leur offrirait, au-delà d'une carrière objective potentielle, une « promesse d'employabilité » qui requiert « une faible allégeance à l'entreprise » [Dany, 2001]. Ce « contrat psychologique alternatif » a été mis en évidence par Loïc Cadin [1999], qui, à la suite des travaux d'Arthur et Rousseau sur la notion de *boundaryless career* (37) [1996], développe celle de « carrière nomade ». La quête d'employabilité dans le domaine de la finance des « itinérants », animés par la logique professionnelle, est importante chez les jeunes au parcours linéaire, dans la lignée des études et expériences antérieures. Si leur départ n'est pas systématiquement envisagé, il l'est en cas d'évolution dans les fonctions ou la hiérarchie des salaires.

3. LA QUÊTE DE « SÉCURISATION », UNE CONSTRUCTION ITÉRATIVE DU PROJET PROFESSIONNEL

Selon les logiques qu'ils adoptent, les apprentis cherchent à sécuriser leur parcours de manière différente. L'analyse montre qu'à la suite d'une triple expérience de la précarité, ils considèrent l'apprentissage comme l'opportunité d'exercer le métier de conseiller financier à La Poste soit afin de concrétiser un projet à long terme (attirait pour le travail indépendant), soit afin d'intégrer une grande entreprise structurant les parcours en son sein. Dans tous les cas, ils cherchent avant tout à utiliser l'apprentissage comme un moyen « de trouver leur voie » en affrontant des sollicitations contradictoires de leur entourage.

3.1. La triple expérience de la « précarité »

L'analyse du discours des jeunes apprentis du panel met en évidence une « triple expérience de la précarité » qui prend des formes différentes selon leur parcours professionnel.

(37) La théorie de la *boundaryless career* ou « carrière sans frontières » évoque une explosion des frontières qui délimitaient auparavant les carrières qui dépendraient de moins en moins d'un employeur unique.

D'abord, l'expérience de la « galère » doit être appréhendée de manière subjective plus qu'objective pour comprendre les espoirs investis dans la formation postale. Elle explique pourquoi certains vivent mal la transition entre la sortie du système scolaire et la formation en apprentissage à La Poste qui génère de nouveaux espoirs de stabilisation dans l'emploi. Dans les discours, elle peut autant être associée à deux mois de chômage qu'à des années de précarité professionnelle. Ici, c'est avant tout la difficulté à se stabiliser qui est vécue comme une « galère ». Dans cette expérience subjective de la galère, la finalité de l'apprentissage, à savoir la logique d'emploi, prime.

Ensuite, tous les apprentis n'ont pas occupé des emplois atypiques par obligation. Certains les ont délibérément choisis avant de rechercher la stabilité sur le marché du travail. Ces jeunes au parcours objectivement chaotique se sont accommodés du halo du chômage qui leur a permis de ne pas s'enfermer dans le carcan de l'emploi à durée indéterminée. L'intérim a ainsi été apprécié pour la souplesse du dispositif, sa rémunération considérée comme avantageuse et sa latitude permettant de partir en vacances à sa guise. Les « *petits boulots* », associés à des déménagements fréquents, permettent également de voyager lors de cette première séquence de la vie professionnelle qui précède généralement un souci de stabilisation.

Enfin, si le CDI continue de faire rêver les jeunes générations, il n'est pas forcément le contrat idéal lorsqu'il conduit de manière irrémédiable au déclassement, à la stagnation professionnelle ou à un métier de placeur à terme. Tous les jeunes techniciens commerciaux interrogés ne recherchent ainsi pas un CDI à tout prix. Nombre d'entre eux, embauchés sur ce type de contrat avant la formation en apprentissage à La Poste, ont préféré refuser ou décliner ces emplois pour trois raisons. Ce fut d'abord le cas lorsqu'ils le considéraient comme un déclassement par rapport à leur niveau Bac+2 prometteur d'un accès au statut de cadre à terme comme pour les anciens caissiers, employés libre-service ou encore ouvriers qui déplorent la pénibilité du travail effectué. Ensuite, certains jeunes se sont distanciés du CDI lorsqu'il limite les perspectives de carrière et conduit « *à faire dans vingt ans le même métier que maintenant* » comme dans l'animation ou le tourisme. Ceci s'explique par le fort désir d'évolution de ces jeunes techniciens Bac+2 qu'ils opposent, dans leur discours, à la stagnation dans l'emploi. Ils recherchent ainsi davantage un CDI dans une grande organisation proposant une « promesse de carrière » [Dany, 2001] en échange d'un investissement dans l'entreprise. Enfin, un CDI dans un métier de « placeur » [Brun-Hurtado, 2005] les rebute car la vente forcée est perçue comme dévalorisante. Ayant peur de s'en lasser, ils préfèrent refuser ce type d'offre comme cet apprenti qui, après un contrat de professionnalisation dans le secteur automobile, décline la proposition de CDI en tant que commercial qui lui est proposée.

3.2. Du modèle du travail indépendant à celui de la fonction publique

D'un côté, les apprentis sont attirés par le modèle du travail indépendant. Face à la crainte du licenciement qui pèse sur le parcours des jeunes souhaitant accéder à l'emploi stable, certains apprentis, animés par la logique de professionnalisation afin d'acquérir de l'expérience, projettent de se mettre à leur propre compte. Le contrat de travail salarié de subordination rebute. Ces jeunes évoquent en effet le souhait de ne « *pas travailler pour quelqu'un toute sa vie* ». Le besoin de contrôler son destin les incite à créer leur propre affaire dans l'hôtellerie, la restauration ou encore la décoration. La certification acquise à La Poste et l'exercice du métier de conseiller financier durant quelques années garantirait, à leurs yeux, une certaine crédibilité auprès d'investisseurs potentiels et une épargne pour financer leur projet à terme. Ces jeunes pensent ainsi sécuriser leur parcours par rapport aux aléas du marché du travail, perçu comme incertain et sélectif.

De l'autre côté, le modèle de la fonction publique attire. Il leur offrirait une promesse de carrière pour penser leur futur. Les apprentis attirés par ce modèle recherchent davantage une organisation pyramidale offrant une progression verticale, proche de l'idéal-type wébérien de la carrière bureaucratique [1922] structurant les carrières en son sein. Nombreux sont ceux qui ont cherché à intégrer la fonction publique (hospitalière, police scientifique ou Trésor Public) mais se sont découragés après plusieurs échecs ou la rareté de sessions de concours. Ces apprentis se projettent ainsi au sein du parcours de carrière normalisé de la ligne conseil bancaire proposé par La Poste qui leur permettrait de concrétiser leur espoir d'ascension sociale en exerçant un métier à responsabilités permettant une carrière ascendante.

Ainsi, trois logiques d'intégration de la formation en apprentissage ont été repérées, logiques qui dépendent des caractéristiques des parcours, de l'expérience de la précarité et de la conception particulière de la stabilisation (cf. tableau 5 ci-dessous).

Tableau 5. Les logiques d'intégration de l'apprentissage selon les parcours

Logiques développées	Dimension éthique du métier	Logique d'emploi	Logique de professionnalisation
Caractéristiques du parcours	Initiés du secteur bancaire Anciens VRP	Initiés du secteur bancaire Parcours chaotique	Néophytes du secteur bancaire Parcours lisse
Expérience de la précarité	Refus du CDI dans un métier de placeur	Expérience subjective de la galère Refus du CDI menant à la stagnation professionnelle	Refus du déclassement
Sécurisation du parcours	Exercice d'un métier rendant les pratiques professionnelles acceptables	Attraction pour le modèle de la fonction publique	Attrait pour le modèle du travail indépendant

Note de lecture : Les apprentis conseillers financiers de La Poste attirés par la dimension éthique du métier sont le plus souvent des initiés du secteur bancaire ou d'anciens vendeurs représentants placiers qui ont refusé des CDI dans des métiers de « placeur ». Ils cherchent à sécuriser leur parcours en exerçant un métier qui rend les pratiques professionnelles acceptables pour eux sur le long terme.

Ainsi, contrairement au discours managérial dénonçant un désengagement de l'entreprise de la part d'une supposée « Génération Y », les apprentis interrogés ne sont pas tous en quête d'une professionnalisation en vue de valoriser leurs compétences en dehors de l'entreprise formatrice. Au contraire, ceux qui adoptent cette logique cherchent avant tout à éviter le déclassement et, pour certains, à concrétiser un projet de travail indépendant à terme pour éviter le contrat salarié de subordination. En outre, il convient de souligner que ces logiques sont mouvantes. En cours de formation, elles peuvent être amenées à changer, le projet de « carrière » évoluant. Ces apprentis ne cherchent en effet pas forcément à atteindre un but précis, de manière téléologique, mais à « trouver leur voie » comme nous allons le voir à présent.

3.3. Mettre en cohérence son parcours et « trouver sa voie »

Découvrir « le métier qui convient » et « trouver sa voie » revient à expérimenter différentes voies en composant avec des tensions parfois contradictoires : un contexte socio-économique difficile, la menace du licenciement, ses expériences antérieures, le milieu d'origine, qui construit un système de représentations symboliques et de valeurs, et des sollicitations parfois opposées des autres significatifs familiaux et professionnels.

3.3.1. Une construction itérative du parcours et du projet professionnel

Le rapport à la carrière ascendante ne suffit pas à expliquer la façon dont les jeunes composent avec les incertitudes du contexte économique actuel afin de se stabiliser dans l'emploi. Le concept de carrière, souvent entendu comme réussite professionnelle, peut également se définir par une série de statuts et d'emplois sans progression hiérarchique linéaire telle que la désignent Nicholson et West [1989] lorsqu'ils évoquent la carrière comme « histoires professionnelles » (*work histories*). « Discontinue », elle est déterminée par des événements extérieurs [Weick, 1976]. Ainsi, nous étudions moins la carrière « objective » (mesurée à partir des niveaux hiérarchiques, des effectifs encadrés ou des grades), que « subjective » (à partir de la perception que l'individu lui donne) [Hughes, 1937, 1958] afin de souligner la conception particulière de la stabilité de ces apprentis comme le fait de « trouver sa voie ». Le sens donné au parcours (*sensemaking*) [Weick, 1995] permet d'analyser la transformation des modèles de passage à l'âge adulte « de l'identification » à « la construction itérative des positions » [Galland, 1990].

Cette construction repose sur un projet qui permet à l'individu de donner une cohérence à son parcours sans cantonner son cours à une stricte mise en œuvre de moyens car son objectif est provisoire, contrairement au projet d'organisation. Dans le « projet en soi », il existe un « incessant aller-retour entre le projeté et le présent qui lui donne son sens et

qui le met en œuvre. Ce que je fais là pour réaliser ce projet me conduit à le redéfinir, à le réévaluer, à lui découvrir un sens nouveau, à l'infléchir, ou à m'y engager plus avant » [Guichard, 1995, pp. 18-19]. Cette définition itérative est féconde pour comprendre le sens que l'individu donne à son cheminement au travers des expériences professionnelle et scolaire qui jalonnent son parcours.

La mise en cohérence passerait par le fait de « *trouver sa voie* », associé à la quête du métier « *fait pour soi* ». Quand certains apprentis souhaitent avant tout conforter leur attrait pour les métiers financiers, d'autres, qui n'ont pas poursuivi leur projet professionnel, tentent de conserver un rapport à l'activité tel qu'ils l'ont précédemment construit. Les figures de rejet de l'activité de « *placeur* » et l'attrait pour des métiers considérés comme socialement utiles (certains apprentis ont ainsi souhaité devenir pompier, assistance sociale ou encore infirmière) incitent ainsi à conserver une dimension éthique au métier. La mission sociale, peut, à leurs yeux, se retrouver dans le métier de conseiller financier à La Banque Postale. « *Trouver sa voie* » revêt donc des acceptions différentes. Ainsi, pour Sarah, apprentie en DUT Techniques de Commercialisation au parcours linéaire (diplôme commercial et quatre ans d'expérience bancaire), qui souhaite exercer le métier à l'opposé de ce qu'elle a vécu dans les banques « *transactionnelles* » [Zollinger, Lamarque, 1999], c'est surtout se prouver qu'elle est compétente pour exercer le métier pour lequel elle s'est formée. À l'inverse, pour Régis, formé en apprentissage à un BTS Banque, qui souhaite également s'éloigner de la vente forcée mais n'a jamais travaillé dans la banque, c'est trouver un métier qui lui « *corresponde vraiment* » et qui serait dans son « *caractère* ». Dans les deux cas, « *les représentations des professions* » et les « *images de soi* » « *ne sont indépendantes des expériences socialement organisées qu'a vécues l'adolescent* » [Guichard, 1995, p. 21]. Ce que Régis nomme le « *caractère* » n'est autre que le système de représentations et de valeurs qu'il s'est construit.

3.3.2. Tensions de l'entourage et construction de la carrière

« *Trouver sa voie* », c'est composer avec les forces de l'entourage familial et professionnel pour construire un jugement de soi cohérent avec ses propres représentations et valeurs. Ce travail est d'autant plus compliqué que les sollicitations sont contradictoires car chacun répond, à partir de son histoire propre, par un intense travail d'élaboration symbolique et subjective à de multiples sollicitations sociales qui naissent au sein d'un réseau complexe de contradictions objectives [Clot, 1988].

La tension peut naître de la confrontation entre sa propre image et le « *puissant investissement parental* » [Bouffartigue, 1994] dont l'apprenti fait l'objet. C'est le cas de Régis, né à Marseille où il a toujours vécu, issu de la classe ouvrière, qui décide d'abandonner la formation. Sa mère, au foyer jusqu'à ses treize ans, travaille, suite au décès de son père qui était agent technique dans une raffinerie, pour assurer la subsistance de ses deux enfants. Sans qualification, elle a « *tout fait* », de la caisse au ménage durant huit ans avant de devenir cantinière et d'atteindre son modèle de « *réussite* » à savoir être « *fonctionnaire* ». Sa sœur, titulaire d'un BTS en gestion, tente également d'intégrer la fonction publique territoriale avant de devenir assistante de direction. Régis est un espoir d'ascension sociale pour toute sa famille ouvrière : « *On est tous une famille d'ouvriers en fait, tous mes cousins sont ouvriers et en fait, je suis le seul qui se démarque un peu. Donc du coup, ça fait la fierté de ma mère* ». Mais le jugement que Régis craint par-dessus tout, c'est celui de sa grand-mère. Femme au foyer et épouse d'un chaudronnier, elle associe le travail à la pénibilité et encourage l'effort. « *Ne supportant plus de devenir quelqu'un d'autre* » en cours de formation et pour prouver à cette dernière qu'il « *arrête avec quelque chose derrière* » et qu'il n'est « *pas complètement immature* », il recherche une nouvelle voie avant d'abandonner, quitte à se diriger vers un métier « *moins intellectuel* » qui lui « *correspondrait plus* » selon lui.

La tension peut également provenir du conjoint, comme pour Vanessa. Cette jeune fille, qui associe « *la galère* » à deux mois de chômage à la sortie de son BTS, est en couple depuis trois ans avec un commercial dans l'automobile propriétaire de leur maison. Elle s'est engagée sur la voie du conseil financier suite aux incitations de sa belle-mère qui travaille à la Direction Départementale de La Poste. Finalement recalée, elle entre en vive tension avec cette dernière et son compagnon qui avaient projeté leur propre position professionnelle sur le parcours futur de la jeune fille qui, en commençant cadre professionnel, aurait pu accéder à terme au statut de cadre supérieur. La tension est d'autant plus grande que les sollicitations s'opposent. D'un côté, son compagnon la « *voit dans le métier* » et

« *s'acharne* » pour qu'elle poursuive dans le domaine, de l'autre, ses formateurs la découragent car le métier ne serait pas « *fait pour elle* ». Entre un métier choisi pour elle mais qui ne lui correspondrait pas, elle craque à la fin de la formation, désorientée :

« Tu t'influences vachement par rapport à cette personne-là qui te dit que tu n'étais pas faite pour ce métier. Je me remets en question et je me dis OK je n'étais pas faite pour ce métier. Quand j'arrivais chez moi, je me mettais à chialer et mon mec me demande ce qui m'arrive. J'en pouvais plus. (...) J'étais paumée ! Après tout ça tu doutes, tu te dis que tu n'es plus bonne pour ça, avec le temps qui passe les produits tu ne les connais plus, qu'à 24 ans tu te retrouves déjà au chômage, que je ne savais pas comment chercher du travail, que j'avais postulé sur une dizaine de trucs sans réponse. Au bout de quelques semaines j'ai commencé à paniquer. Je me suis dit : "Qu'est-ce que tu vas devenir ma pauvre ?" » (Vanessa, 23 ans, DUT Techniques de Commercialisation à Avignon, mère infirmière psychiatrique, père taxi à son compte, V3).

C'est finalement un événement extérieur qui va l'amener à une position pragmatique où elle cesse de se questionner sur son futur professionnel, ce qu'elle considère, à l'inverse de Régis, comme un signe de maturité. La maladie de son père l'incite à relativiser sa situation. Depuis, elle « *vit au jour le jour* », ayant « *pris conscience que la vie ne tenant à rien du tout* ». Ces différentes acceptions sont liées au parcours antérieur du jeune. Le rapport au temps et aux étapes à franchir est singulier et l'influence de l'entourage relative.

La pression extérieure des formateurs peut enfin, à l'inverse, amener à confirmer son projet professionnel comme pour Nadia. D'origine populaire (sa mère est au foyer et son père cariste), elle a toujours voulu travailler dans la banque. Même si elle est vivement critiquée au cours de son apprentissage, la perception de son entourage professionnel n'a aucun impact sur elle. Elle se sent « *commerciale* » avant tout et refuse de remettre en cause son projet. Fatiguée de devoir à nouveau « *faire ses preuves* » à la suite de son échec, elle persiste à postuler dans la banque où elle trouve un poste d'attachée commerciale au guichet. L'écart entre le temps de découverte de soi et celui de sa valeur au travail différant, son discours se construit en opposition entre sa propre image et celle de ses employeurs, qui ne serait qu'un « *jugement hâtif* ». Ces trois apprentis n'ont pas intégré le métier de conseiller financier à l'issue de la formation en apprentissage. Nous reviendrons sur le parcours de Régis et de Vanessa afin d'étudier le devenir des jeunes qui ne sont pas recrutés par l'entreprise formatrice après leur apprentissage (cf. chapitre 4).

Ces apprentis mettent en cohérence leur parcours, malgré les sollicitations contradictoires les amenant à douter. Ils mobilisent différents régimes de justification [Boltanski, Thévenot, 1991] ayant à cœur de trouver d'autres voies pour « *rebondir* », expliquant leur besoin d'une période de latence, ou confirmant leur projet professionnel afin de garder espoir. Parmi les forces qui les amènent à reconsidérer leur situation, le projet de vie personnelle et le contexte socio-économique jouent un rôle prépondérant mais également l'appréciation de la distance entre les attentes initiales et la réalité de la situation d'apprentissage. Quelles pratiques se développent lors de leur socialisation en cours d'apprentissage et quel rôle occupe le passage par la formation postale dans la découverte éventuelle du « *métier fait pour soi* » ?

4. LA SITUATION D'APPRENTISSAGE RENÉGOCIÉE

Afin de sécuriser leur parcours, les apprentis conseillers financiers de La Poste, déjà titulaires pour la plupart du diplôme préparé et ayant plusieurs années d'expériences sur le marché du travail, misent tout sur la valeur-travail. Ils se réapproprient la situation d'apprentissage, quitte à la renégocier, non seulement pour mettre toutes les chances de leur côté pour obtenir le poste convoité, mais également pour conserver leur vision initiale du métier.

4.1. L'entreprise, instance de socialisation prioritaire au détriment de la communauté étudiante

Les travaux de Prisca Kergoat [2002] montrent que durant leur formation, les apprentis de la fin des années 1990 se désengagent progressivement des situations de travail et inves-

tissent le système scolaire, plus proche de leurs expériences antérieures. Cette pratique se fonde sur l'absence de « collectif de travail » chez les conseillers financiers, contrairement aux facteurs-trieurs, et la rareté des occasions de se former aux situations de travail. Il est donc impossible pour ces apprentis de faire jouer l'entreprise comme instance de socialisation. Ce rapport s'est aujourd'hui inversé, les périodes d'apprentissage en bureau de poste jouant un rôle primordial dans la socialisation au travail de ces jeunes. Face à l'impératif de professionnalisation, ces derniers cherchent désormais moins à « reculer la confrontation à un univers salarial qu'ils réprouvent et qui les effraie » [*ibid.*, p. 340] qu'à être traités comme des « professionnels », les situations de formation à l'école étant considérées comme « infantilisantes ».

4.1.1. Prêts à tout pour « du concret tout de suite ». Des apprentis qui vont « plus vite que la musique »

En premier lieu, l'inversion de ce rapport est liée à la logique d'évaluation sélective croissante (cf. chapitre 3). À la fin des années 1990, les apprentis conseillers financiers sont majoritairement de jeunes bacheliers (61,4 %) ou sont titulaires d'un DEUG (12,9 %) contre seulement 14,4 % d'apprentis déjà titulaires d'un BTS ou d'un DUT. Ces apprentis, qui se forment pour la première fois à un Bac+2, adoptent ainsi une conduite de désengagement en entreprise. Ce n'est pas le cas des apprentis de la fin des années 2000 auprès desquels nous avons mené notre enquête. En grande majorité, titulaires d'un diplôme technico-commercial de niveau Bac+2 (DUT ou BTS), ils ne voient aucun intérêt à préparer un diplôme similaire. Ayant tous désormais une première expérience professionnelle, leurs expériences antérieures les plus récentes ne sont plus celles du système scolaire mais du travail. La formation spécifique à un poste de travail prime donc sur le contenu généraliste du diplôme permettant de circuler librement sur le marché du travail, qui, par ailleurs, continue de jouer un rôle lors de leur orientation scolaire préalable à la formation comme nous l'avons montré.

En second lieu, l'organisation du travail par objectifs se prête toujours peu à l'apprentissage du métier de conseiller financier, ce qui porte préjudice aux apprentis formés avec des tuteurs qui mettent au second plan leur mission pédagogique et relèguent les apprentis aux tâches administratives. Ce phénomène tend à s'atténuer. D'une part, certains tuteurs offrent aux apprentis l'occasion de confronter leurs savoirs théoriques en situation de travail. D'autre part, les apprentis ne subissent plus le désengagement potentiel des tuteurs conduisant au repli sur l'institution scolaire. Certains d'entre eux se situent même dans une stratégie « d'opposition » à leurs référents pédagogiques ou demandent à changer de situation d'apprentissage pour avoir une chance de faire leurs preuves. La communauté étudiante laisse donc la place à des professionnels en quête d'autres significatifs adhérant à leur système de représentations des professions et aux images de soi dépendantes des expériences socialement organisées qu'ils ont vécues, tentant de mettre en cohérence un projet professionnel idéalisé et l'exercice du métier.

4.1.2. Un retour à l'école perçu comme infantilisant

Sortis du système scolaire depuis plusieurs années, le retour à l'école semble inutile aux apprentis des CFA dédiés, assimilé au fait d'« être à nouveau assis à gratter ». Le choix initial de filières de type BTS ou DUT pour écourter leurs études explique que pour eux, la formation théorique occupe un rôle mineur sur l'acquisition de compétences productives espérées. Le retour à l'école est dès lors jugé difficilement compatible avec le comportement professionnel exigé en bureau de poste. Les enseignants en IUT et en lycée appliquent en effet les mêmes règles que pour les étudiants qui ne sont pas sous statut salarié. Or les apprentis interrogés ne revendiquent pas « des contenus de formation communs à ceux des autres étudiants » et une participation « aux différents événements qui rythment la vie universitaire » [Kergoat, 2002, p. 144]. Au contraire, ils veulent être considérés comme « des adultes », se considérant comme de jeunes professionnels déjà formés aux savoirs théoriques généraux comme en témoignent ces deux apprenties, l'une formée en IUT et l'autre en lycée :

« L'IUT ? On est traité comme des minots là-bas, mais vraiment, moins que des étudiants, on nous prend pour des enfants de dix ans. (...) Une fois, on est arrivé en retard, le prof il nous a laissés devant la porte. Il a continué un peu son cours, ensuite il nous a fait rentrer, il a pris nos noms. Il a dit : "Bon, la prochaine fois, je ne vous reprends pas". Attends, c'est dingue, quoi ! On est des adultes, on n'est pas des enfants ! » (Camila, 20 ans, DUT

Techniques de Commercialisation à Avignon, mère au foyer, père cadre supérieur dans une entreprise d'import-export, V2).

« On en a discuté avec ma DET et elle m'a dit : "Moi, mes apprentis, c'est des Cofis, je garde énormément d'indulgence dans leur travail mais je ne vais pas les infantiliser ou quoi que ce soit". L'école, ce n'est pas pareil. L'école, on est traité un peu comme des lycéens des fois... On dit : "Oui, vous êtes des professionnels et tout" mais pas du tout ! » (Isabelle, 24 ans, BTS Banque à Marseille, mère au foyer (ancienne pharmacienne), père maître d'équipage, V2).

Même les apprentis formés en contrat de professionnalisation en Île-de-France dans une logique de réorientation professionnelle, qui estiment « *apprendre beaucoup de choses* », relèguent ces périodes de formation scolaires au second plan. Eux aussi aspirent à être traités comme des adultes, mais leur reproche est inverse. Pour les apprentis de Formaposte, le fait d'être traité comme un étudiant à l'école va à l'encontre de leur professionnalisme. Pour les apprentis franciliens, c'est le fait d'y être déjà traité comme un professionnel alors qu'ils s'y considèrent comme des étudiants qui est perçu comme « *scolaire* ». Ils estiment en effet savoir faire la différence entre un comportement professionnel en situation de travail et le retour à l'école, uniquement vu comme un système de formation axé sur le savoir :

« Les profs sont très professionnels, on apprend beaucoup de choses avec eux. Oui. Ce qui me déplaît, c'est que c'est trop scolaire ! Il faut s'habiller vraiment comme on est en bureau, on ne peut pas se permettre de mettre des jeans ou des baskets, on a une carte, c'est vraiment trop scolaire ! (...) Donc ça me déplaît un petit peu parce que, enfin, on est grand, on est autonome, on sait comment s'habiller, quoi ! On ne va pas venir avec un jeans troué au bureau ! » (Djamila, 23 ans, contrat de professionnalisation en Île-de-France, mère au foyer, ancienne employée de crèche, père chef d'entreprise dans l'électricité, V2).

Les savoirs théoriques scolaires sont donc majoritairement perçus comme secondaires. Ces apprentis, ayant déjà une expérience sur le marché du travail, opposent les comportements scolaire et professionnel. Qu'ils se considèrent comme des étudiants alors qu'ils veulent être perçus comme des professionnels ou l'inverse, ils se désinvestissent de l'école pour se concentrer sur la situation d'apprentissage. C'est pourquoi ils se conforment davantage aux comportements professionnels attendus par l'entreprise (notamment la tenue vestimentaire et la ponctualité) au centre de développement des compétences de La Poste, là où les formateurs de l'entreprise leur font passer un bilan de compétences indispensable à leur recrutement. Les enseignements théoriques professionnels qui y sont dispensés sont considérés comme plus importants que les enseignements théoriques scolaires car ils seraient directement mobilisables en situation de travail. Les mises en situation y sont fréquentes et l'apprentissage de la méthode de vente et des produits est nécessaire pour l'exercice du métier. Ces périodes d'apprentissage séquentielles sont d'ailleurs considérées comme insuffisantes pour aborder le métier lors de la période suivante en bureau. Les apprentis aimeraient en effet tout connaître tout de suite, et, à défaut, se renseignent chez eux le weekend sur les produits qui n'ont pas encore été vus ou demandent à leur tuteur des informations complémentaires.

4.1.3. La primauté des savoirs professionnels sur le terrain

Pour ces apprentis qui se considèrent comme de jeunes professionnels, c'est surtout la formation sur le tas qui permet de confronter les savoirs constitués à leur exercice en situation de travail. Ils évoquent une nette préférence pour les périodes de formation en bureau de poste, pensant que seul « *le terrain* » est véritablement utile pour acquérir les compétences productives convoitées. Leur tuteur et maître d'apprentissage les mettent en garde contre leur tendance à vouloir aller « *plus vite que la musique* » en début de formation. « *Pressés d'être actifs* », ces apprentis émettent le souhait d'être confrontés à la situation d'entretien tout de suite, même en tant qu'observateurs, et considèrent la phase « *d'immersion* » prévue dans la progression pédagogique du cursus comme superflue. Rares sont donc les apprentis qui s'intéressent à l'environnement large de La Poste. L'observation d'une tournée de facteurs, facultative mais conseillée, est rare et la découverte des autres métiers de l'entreprise souvent considérée comme une perte de temps. La doublure obligatoire avec les guichetiers est écourtée sous prétexte que la vente de produits du courrier est trop éloignée de celle des produits financiers. Ainsi, Camila demande dès le départ à la Directrice d'Établissement de cesser ces observations qui la « *lassent* »

car elle veut « *un travail concret* ». Elle profite de l'arrivée prochaine d'un gestionnaire de clientèle sur le bureau pour commencer à habituer les conseillers à ne plus recevoir les clients sans rendez-vous. Se sentant enfin utile elle nous montre fièrement, dès la première vague d'enquête, son bureau personnel dans lequel elle accueille les clients pour les orienter. Les premières semaines de découverte du métier sont vécues comme une frustration, ces apprentis souhaitant directement être confrontés à la situation d'entretien avant même d'avoir appris les produits nécessaires pour prendre en charge la demande du client. Durant cette phase d'immersion, ils mettent en avant leur « *soif d'apprendre* » pour se faire une réelle idée du métier tant idéalisé avant l'entrée en formation. Ils veulent être fixés et découvrir rapidement s'ils sont enfin « *dans la bonne voie* ».

4.1.4. Une concurrence qui s'immisce rapidement dans le collectif apprenti

Durant « ce passage à travers le miroir » associé à l'immersion dans la culture professionnelle, à l'inverse de la culture profane [Hughes, 1958], les apprentis sont incités à « *se donner à fond* », préparés à faire le deuil de la stabilité de l'emploi assurée. Dès les premiers mois de la formation, leur quête de stabilité, même si elle participe initialement à recruter les candidats, doit disparaître au profit de l'intérêt pour le métier. Si la promesse du CDI est faite au départ sous réserve de la validation par La Poste, la sélection s'accroît rapidement. Ces apprentis se rendent compte que le nombre de places est limité malgré des places promises initialement pour tous. La logique d'examen (recrutement assuré en cas de validation par les partenaires pédagogiques) laisse la place à la logique de concours (cf. chapitre 3).

Si la grille d'évaluation du guide de formation classe des « comportements professionnels » (38) à acquérir et les tâches associées pour plus d'objectivité, certains critères restent, pour les apprentis, plus ou moins obscurs. Chacun donne donc son temps à l'entreprise pour montrer son implication en échange d'un potentiel recrutement. La rumeur de la sélectivité finale et des nombreux échecs lors du recrutement post-apprentissage soude d'abord les apprentis qui partagent leurs craintes et s'insurgent collectivement contre cette potentielle mise en concurrence. Un « collectif apprenti » semble bien naître lors de la prise de conscience des règles du jeu de l'entreprise auxquelles il s'oppose en premier lieu. Lors de la première réunion pédagogique, Ana, l'ingénieure de formation, met en garde les jeunes en contrat de professionnalisation à Montpellier : « *Attention, on comprend que vous voulez la sécurité de l'emploi mais il ne faut pas uniquement que ce soit la stabilité du CDI !* » (Observation du « debriefing » des contrats de professionnalisation, Montpellier, 27 avril 2007). Cette mise en garde ne suffit pas aux apprentis à confirmer leur crainte. Durant toute la réunion, une question lancinante apparaît : « *Y'a-t-il réellement de la place pour tout le monde ?* » La formatrice tente d'abord de les rassurer et affirme qu'il y a des places sur le département, que La Poste affiche une politique de pré-recrutement et que pour les douze candidats, dix postes sont prévus pour pallier les risques d'abandon en cours de cursus. Elle met en garde les apprentis contre « *les bruits de couloir* » et la vision restreinte de leur Directeur d'Établissement, tant au niveau temporel (court terme) que géographique (sur le groupement). Loin d'être rassurés, les apprentis reviennent à la charge une heure plus tard. Ana finit par évoquer à demi-mots l'aspect sélectif en fin de cursus. Elle atténue la réalité par un euphémisme : « *Malgré les besoins, La Poste ne prendra pas les mauvais* ». Cette mise en garde reste donc mesurée en début de formation. En revanche, lors du bilan intermédiaire de la mission commerciale, l'esprit de compétition est clairement mis en exergue et le CDI affiché comme un trophée. Même les salariés en poste seraient sur la sellette. Marcus, ingénieur de formation des BTS Banque, met les choses au point : « *Les vendeurs qui ne vendent pas, La Poste sait s'en débarrasser, CDI ou pas !* » (Observations du bilan intermédiaire de la mission commerciale des BTS Banque et Négociation Relation Client de Toulon, 18 mars 2008). Ces constats nuancent la persistance d'une convention d'emploi favorable aux fonctionnaires mais aussi aux conseillers financiers contractuels confirmés. La sortie du métier était en effet une « arme redoutable » pour ces derniers qui disposaient « d'un contrat à durée indéterminée qui n'est que très exceptionnellement remis en cause par l'institution » [Piotet, 2002, p. 142]. Aujourd'hui, la menace de licenciement est prégnante.

(38) Ces comportements professionnels, sélectionnés dans le guide des compétences comportementales de La Poste et répertoriés dans le guide de l'alternant, servent de points de repère pour évaluer les apprentis.

Le poste convoité par les apprentis du panel interrogé, offrant stabilité de l'emploi et carrière potentielle dans un marché professionnel déstabilisé, se mérite. L'institution en profite pour obtenir leur adhésion en leur rappelant que ce qui est rare est cher. Incités au départ à développer des formes de solidarité et à mettre en exergue le collectif apprenti, ces jeunes sont progressivement mis en concurrence. Cette concurrence subtile prend des formes diverses comme le fait de demander à son collègue de promotion ses résultats pour avoir un point de comparaison ou donner ses cours sans plus d'explications lorsque la personne est malade. Djamila dénonce cette compétition à l'encontre de l'esprit de solidarité qu'elle projetait :

« Moi je te dis honnêtement ce qui se passe, il y a de la concurrence, mais complètement ! (...) Je le ressens déjà quand tu as tes notes, quand on passe des quizz : "T'as eu combien ? T'as eu combien ? Ah oui ? Moi j'ai eu une bonne note, plus que toi !" ou des trucs comme ça. Non mais c'est vraiment un petit groupe, ce ne sont pas toutes les filles mais bon, moi je sens qu'il y a de la compétition parce que c'est... Quand on rate un cours, oui, elles le donnent mais bon, sans plus d'explications. (...) Il y a des groupes, ça serait mentir de dire qu'il n'y a pas de rivalités et pas de compétition » (Djamila, 23 ans, contrat de professionnalisation en Île-de-France, mère au foyer, ancienne employée de crèche, père chef d'entreprise dans l'électricité, V2).

Les rivalités induites par le système sélectif de formation où chacun doit gagner sa place divisent la classe. Deux groupes se sont créés selon Djamila qui se rapproche d'une autre apprentie qui, comme elle, « veut bosser » et « ne se prend pas la tête ». La concurrence qui s'immisce dans le collectif apprenti, au départ indigné de découvrir la sélectivité du recrutement final, ne se concrétise pas seulement dans la comparaison des résultats scolaires, perçus comme secondaires. Ces apprentis profitent surtout de se retrouver en classe pour faire le point sur leurs périodes en bureau de poste. Les débats tournent autour du degré d'autonomie sur les rendez-vous et des produits et services vendus pour apprécier son supposé « retard » par rapport aux autres considérées comme des autres significatifs. En période de bureau, chacun tente de mettre en pratique ce que les autres apprentis ont déjà expérimenté, faisant la preuve d'un investissement maximal pour ne pas « rater sa chance » et pensant qu'en « s'y mettant à fond », il sera « récompensé plus tard ».

4.2. La vie personnelle entre parenthèses pour « ne pas rater sa chance »

Devant concilier trois périodes de formation à des lieux divers, les apprentis interrogés mettent de côté leur vie privée. Le registre développé est celui du « sacrifice » pour mériter sa place et, en contrepartie d'un fort investissement, obtenir à terme le CDI, qui réapparaît de manière récurrente dans les discours lors de la seconde vague d'enquête, même chez ceux au départ attirés par la logique de professionnalisation.

Nombreux sont ceux qui, lors de la seconde vague d'entretien, mettent en avant leur investissement et le fait qu'ils n'ont « plus de vie », ce qu'ils souhaitent précisément éviter à leur entrée en formation. Pour eux, la formation en apprentissage prime sur leur vie privée et sur une relation de couple. Carole, dont le compagnon sort tout juste d'une licence dans l'électronique est soulagée qu'il parte quatre mois en stage dans un département voisin. Elle ne veut pas qu'il « sacrifie » sa vie professionnelle pour elle, tout comme elle ne compte pas le faire pour lui. À ses yeux, dans un contexte incertain, cette période d'apprentissage prime clairement sur leur relation, estimant qu'ils ne sont que « deux paumés » qui ne savent ni « ce que l'avenir leur réserve », ni « où ils vont atterrir » en France. Sarah, au début de son apprentissage en DUT Techniques de Commercialisation, effectuait entre 40 et 45 heures de travail hebdomadaires en bureau en partant plus tard le soir et en restant travailler à la coupure déjeuner. Durant ses congés, elle faisait du démarchage téléphonique de son domicile pour obtenir des rendez-vous pour sa mission commerciale. Elle finit par craquer à cause de l'amplitude horaire, demandant à revoir le planning pour souffler un peu. Ayant peu le temps de voir sa famille et ses amis et assister à ses cours de salsa qui lui tiennent à cœur, elle ne souhaite pas assumer une relation de couple, mettant « le côté professionnel en premier » tant qu'elle n'est « pas posée ». Le célibat, est, pour elle, une ressource. Djamila, en contrat de professionnalisation à Paris, ne voit son compagnon que le dimanche après-midi, trop « fatiguée » en semaine pour se rendre chez lui après la journée de travail. En dehors des rares moments qu'elle s'accorde à la salle de sport parce qu'elle a « payé l'abonnement », les moments passés avec sa famille et ses amis servent moins à décompresser qu'« à réviser ».

4.3. Des attentes initiales à la réalité effective de la situation d'apprentissage

Cette traversée du miroir laisse la place, après « l'innocence initiale » de la représentation d'un métier idyllique, à la « conscience de l'incongruité » [Davis, 1968]. Confrontés à la réalité du métier, ces apprentis découvrent qu'il s'éloigne de leurs attentes initiales. Cette phase de découverte est dépendante du contexte d'apprentissage et du rapport à l'activité des autres significatifs au travail.

4.3.1. Le rôle des conditions d'apprentissage et des autres significatifs dans la confrontation au métier

Le contexte d'apprentissage est hétérogène et les bureaux volontaires pour former les apprentis sont rares (39). Les logiques d'accompagnement varient donc en fonction du contexte d'apprentissage. Le bureau peut avoir une clientèle aisée comme être situé en Zone Urbaine Sensible (ZUS). Selon les cas, les résultats de la mission commerciale diffèrent. Certains jeunes n'ont pas d'espace et d'outils propres durant leur apprentissage et doivent s'organiser en fonction des conseillers. Leurs tâches sont « fractionnées » et « entravent le déroulement de l'activité du tuteur ». Ils doivent donc travailler en « se rendant "invisibles" et s'adapter à des situations en perpétuelle redéfinition » [Kergoat, 2002, p. 141]. Cette tentative pour se faire le plus discret possible peut leur porter préjudice, leur manque d'initiative et leur transparence leur étant reprochés. C'est le cas de Nadia, une apprentie qui s'est retrouvée enfermée en bureau de poste, personne n'ayant remarqué sa présence. Dépeinte par les évaluateurs comme « effacée », elle n'a pas été autorisée à réaliser une mission commerciale de conseiller financier, considérée comme impossible à former au métier, dès le début de son apprentissage. L'apprenti peut également avoir été imposé au bureau de poste ce qui influe sur l'attitude du tuteur dont la mission est autant « de créer les conditions favorisant les apprentissages expérientiels générés par la mise en situation de travail qu'à transmettre des savoirs » [Léné, 2002, p. 85]. La découverte du métier se fait en effet en confrontation avec un vivier de tuteurs insuffisant pour accueillir l'ensemble des apprentis dont les effectifs ne cessent de croître. Face aux difficultés pour trouver des tuteurs volontaires, qui sont le plus souvent eux-mêmes d'anciens apprentis, ces derniers sont souvent désignés par les directions départementales (DD) qui évaluent les conditions d'accueil (conditions techniques et encadrement potentiel de l'apprenti).

Les tuteurs conçoivent leur mission pédagogique et le métier de conseiller financier très diversement. Certains tuteurs laissent ainsi peu d'autonomie à l'apprenti dans la conduite des entretiens, considérant leurs interlocuteurs comme « leurs clients ». La concrétisation du rendez-vous n'est en effet pas garantie lorsque l'apprenti tente, avec peu d'expérience, de vendre les produits préconisés dans la fiche de préparation. Certains enquêtés souhaitant tester leurs savoirs professionnels sont ainsi restés en doublure jusqu'à la mission commerciale, faisant face à une autonomie tardive sur le métier et donc un apprentissage limité des savoirs en situation. Malgré les simulations d'entretiens avec le moniteur des ventes, ils n'auront pas pu éprouver leurs compétences en situation de travail avant cette évaluation finale, liée au contexte d'apprentissage. L'apprenti est, dans ce cas de figure, considéré par son tuteur comme un concurrent futur. Face aux impératifs de productivité, et à une organisation du travail par objectifs qui se concilie difficilement avec la situation d'apprentissage (l'entreprise reconnaît que le rôle de tuteur, particulièrement « *chronophage* », peut rebuter dans le domaine commercial), ces tuteurs considèrent davantage l'apprenti comme un assistant qui doit faire le « sale boulot », les aider dans le rangement de leurs dossiers ou leur faire leur « phoning » pour obtenir des rendez-vous afin de compenser « la perte de temps » induite par leur formation. C'est le cas de Kenza qui estime avoir été considérée comme une « secrétaire » plus que comme une future conseillère financière. Ainsi, certains apprentis qui ont validé leur formation théorique ont obtenu un résultat mitigé en bureau de poste lors de la validation du portefeuille de compétences, ignorés par leur tuteur, méfiant, qui refuse de répondre à leurs questions. D'autres tuteurs, investis dans leur mission pédagogique, passent au contraire beaucoup de temps à expliquer le déroulement d'un rendez-vous et à conseiller l'apprenti. Ils le laissent rapidement mener les entretiens pour le mettre à l'épreuve de la relation clientèle. Ces derniers trouvent une forme de reconnaissance symbolique dans la progression de l'apprenti à défaut d'une quelconque gratification pécuniaire.

(39) Afin de développer le tutorat à La Poste, une association loi 1901, « Apprentissimo », a été fondée en 1999, réunissant d'anciens postiers issus de l'apprentissage en Méditerranée.

Alors que les apprentis revendiquent un suivi régulier et des conseils pour appréhender les pratiques concrètes de travail, ils sont confrontés au choix de rôle multiple des tuteurs, oscillant entre aide, soutien et indifférence. Lorsque ce dernier cas se produit, au lieu d'investir le système éducatif comme institution de socialisation, les apprentis tentent de rectifier le tir pour avoir une chance d'être l'un des finalistes du recrutement post-apprentissage. Ils ne tentent donc qu'un temps d'instaurer une relation de confiance avec leur tuteur désigné et ne se contentent pas de subir ou d'imiter les pratiques des professionnels qui les entourent. Malgré les contraintes qui s'imposent à eux, ils « *tentent le tout pour le tout* » parfois au prix d'une guerre interne dans le bureau d'apprentissage. Le contexte organisationnel joue donc un rôle majeur dans l'évolution des représentations de ces apprentis qui le mobilisent dans le cours de leurs actions et le construisent en retour.

4.3.2. Le mythe du mimétisme.

Les stratégies de « la distanciation », de « l'ajustement » et de « l'opposition »

Tous les apprentis évoquent une forme de « *distanciation* » par rapport aux pratiques professionnelles observées chez leur tuteur. Ils se les réapproprient pour conserver celles qui leur semblent les plus judicieuses. Ne « *gardant que le meilleur* », ils prennent de la distance par rapport à la manière dont l'activité est exercée, mais aussi pensée par leurs aînés significatifs au travail (Directeur d'Établissement et conseillers en activité). Loin de reproduire les pratiques de leurs tuteurs qui seraient un modèle unique, ils s'en distancient, s'y ajustent, voire s'y opposent. Leur confrontation préalable à la division sociale du travail a construit leur rapport à l'activité qu'ils souhaitent le plus possible éviter de remettre en question.

La première stratégie, celle de la « *distanciation* » consiste à adopter certaines pratiques du référent pédagogique afin de conserver sa propre vision du métier. Les apprentis se distancient tous, dès les débuts de la formation, des pratiques de leur tuteur. Tantôt dépeint comme « *mal organisé* »/« *bordélique* », ou « *n'appliquant pas la méthode* » ou, au contraire, « *maniaque* » ou « *rigoureux* », le tuteur, si imparfait soit-il, leur apporte toujours des repères comme « *la directivité avec le client* » pour ceux qui sentent que le cours de l'entretien leur échappe ou « *l'aisance relationnelle* » pour ceux qui s'efforcent d'être moins intimidé avec le client. Sabrina, formée en contrat de professionnalisation en banlieue parisienne auprès d'un tuteur qu'elle décrit comme « *un commercial pur et dur* » ne retient de lui que ses « *qualités relationnelles* ». Elle perçoit ainsi la culture du résultat comme moins contradictoire avec sa conception du conseil. Cette vision personnelle est confortée par sa Directrice d'Établissement qui lui offre le soutien hiérarchique. Les apprentis qui ont souvent plusieurs référents pédagogiques, même si un seul tuteur est désigné, mettent en avant le fait qu'ils « *prennent le meilleur de chacun* » pour développer leurs propres pratiques professionnelles. Ainsi, Sarah, qui alterne sa présence dans le bureau avec trois conseillers, prendrait « *la méthode* » de la première, « *l'organisation et le rangement* » du second, « *maniaque* » comme elle, et « *le côté relation client* » du dernier, son tuteur attiré, qui lui permet d'être moins « *réservée* » et plus « *professionnelle* ».

La seconde stratégie, celle de « *l'ajustement* », consiste à changer de tuteur pour réajuster « *l'évaluation formative* » (progression de l'enseignement selon l'évaluation de l'apprenti, cf. chapitre 3). Les modalités de la formation ne sont pas imposées à l'apprenti. Au contraire, une latitude existe dans sa gestion. Plusieurs apprentis ont ainsi demandé à changer de tuteur car il peut être en décalage avec la progression pédagogique attendue sur le métier. C'est le cas de Carole, uniquement formée avec une conseillère clientèle qui a un portefeuille de clients en phase de projet ou de constitution de patrimoine. Carole observe de nombreuses ventes de produits d'assurance vie ou d'OPCVM (40) alors qu'elle n'en est qu'à l'apprentissage des produits d'épargne, de prévoyance et de retraite au centre de développement des compétences (CDC) de La Poste, produits sur lesquels les clients qu'elle voit en rendez-vous avec sa tutrice sont déjà équipés. N'arrivant « *plus à suivre* », s'avouant complètement « *dépassée* », elle demande à son Directeur d'Établissement (DET) de se former avec la conseillère financière pour mettre en rapport ses apprentissages professionnels au CDC en situation concrète de travail. C'est précisément en confrontant sa propre expérience à celle des collègues de sa promotion qu'elle découvre qu'elle est en retard dans la prise d'autonomie au niveau des entretiens, ce qui est susceptible de lui porter préjudice :

(40) Les OPCVM sont des Organismes de Placement Collectif en Valeurs Mobilières.

« Quand on t'attribue une tutrice, tu la suis. Et moi, par rapport à mon DET, j'ai dit que je ne pouvais plus continuer parce que moi, je ne suis rien, je suis trop à l'ouest, je ne comprends plus, je n'avance pas, je fais du sur-place. Je voyais mes copines qui prenaient leur envol et moi, je restais au sol donc je me dis : "Bon ben, il va falloir faire quelque chose parce que là... (Rire jaune) Je ne peux plus continuer comme ça..." » (Carole, 22 ans, DUT Techniques de Commercialisation à Avignon, mère au foyer, père employé au service-après-vente chez Peugeot, V2).

Ce changement de tuteur dans le même bureau est considéré, par les partenaires pédagogiques, comme un « ajustement » bénéfique lors de l'évaluation formative. Or il peut être aussi l'occasion d'affirmer sa propre conception du métier et de choisir son camp dans les rapports sociaux à l'œuvre en bureau de poste.

La dernière stratégie, celle de « l'opposition » consiste enfin à « choisir son camp » pour conforter son rapport à l'activité. Le changement de tuteur peut ainsi relever d'une logique de l'affrontement. Sofia et Camila se sont construites en totale « opposition » à leur tuteur désigné, protégé du Directeur d'Établissement. Cette stratégie a été mise en évidence par Prisca Kergoat auprès de la population des apprentis facteurs/trieurs de La Poste et des apprentis de maintenance de l'établissement d'Évian. Les premiers développent des « pratiques d'opposition directe ». Après une période de zèle au travail, « ils sélectionnent parmi les pratiques de collectifs celles qu'ils souhaitent s'approprier et au contraire rejeter, mais ils cherchent également à limiter leur production tant à l'école qu'au travail » [Kergoat, 2002, p. 335]. À travers des pratiques de dérobades, de freinages et de résistances, le collectif apprenti se renforce parallèlement à une mise à distance des salariés établis. Les seconds développent des « pratiques d'opposition indirecte envers le travail et les collectifs » et constituent des groupes d'apprentis solidaires. Ces deux formes d'opposition face au déclassement reposent sur la valorisation du collectif apprenti et « la possibilité de se retrouver entre apprentis durant les situations de travail rend possible leur expression » [*ibid.*, p. 336]. La stratégie de « l'opposition » que nous avons repérée consiste davantage, en situation individuelle d'apprentissage, à juger les pratiques les plus acceptables pour soi. Les apprentis conseillers financiers, qui ne se forment jamais ensemble en situation de travail, ne construisent pas de collectif apprenti à proprement parler. Comme nous l'avons souligné, la promotion tend même parfois à engendrer des rivalités internes, entretenues par la direction qui valorise les apprentis les plus productifs. Nous avons découvert des pratiques « d'opposition » qui reposent sur une autre forme de collectif, celui des autres significatifs au travail, à savoir les salariés établis. Il y a bien stratégie « d'opposition » dans la mesure où les apprentis sélectionnent les pratiques des collectifs qu'ils souhaitent s'approprier et celles qu'ils souhaitent rejeter. C'est donc en situation de travail que les apprentis cherchent des alliés pour asseoir leur propre façon d'exercer le métier, à défaut de pouvoir constituer un véritable collectif d'apprentis. Alors que les pratiques de faire-semblant sont mises en œuvre individuellement en situation de travail, la stratégie de l'opposition consiste à trouver des référents partageant un modèle professionnel similaire à celui que l'apprenti souhaite adopter. Cette stratégie ne s'accompagne pas d'une limitation de la production mais d'un positionnement professionnel qui ne sera pas forcément en adéquation avec le modèle de « l'entrepreneur » valorisé par l'entreprise (*cf.* chapitre 4).

Sofia illustre cette stratégie « d'opposition » lorsqu'elle prend position dans une véritable guerre de clans en bureau pour le collectif revendicatif le plus éloigné des attentes de la direction. Également formée avec un conseiller clientèle, elle a souhaité changer de référent pédagogique. Contrairement à Carole, ce n'est pas la complexité des entretiens menés par ce dernier qui motive ce choix. Elle se sent complètement inutile et « inactive », son tuteur, tout comme celui de Kenza, la prenant pour sa secrétaire. À part « classer les documents », elle n'apprend rien. Elle demande donc à son Directeur d'Établissement, qu'elle décrit comme « absent » de se former avec les autres conseillères du bureau. Sa requête n'aboutit pas car son tuteur serait précisément le « chouchou » de ce dernier. Elle parvient à avoir l'aval de la responsable de clientèle et, soulagée, cesse d'être confrontée aux pratiques de celui qu'elle décrit comme un « vampire », en contradiction totale avec sa vision initiale du métier, à savoir « à 70 % de l'assistantat social », recherchant la dimension éthique du métier. Ses collègues conseillères avec lesquelles elle est nouvellement formée sont totalement en adéquation avec ses valeurs initiales. Défendant le service au client, elles s'opposent vivement à l'arbitraire hiérarchique. La responsable de clientèle, qui a aidé Sofia à changer de référent pédagogique, a postulé sur un poste similaire de grade supérieur qui vient de s'ouvrir sur le même bureau mais ne l'a pas obtenu, recalée lors de l'entretien avec le directeur d'Établissement. La décision fait scandale. Le duo de conseillères

la conteste et organise une journée de grève en mettant un piquet devant le bureau pour empêcher les clients d'entrer et montent au créneau à la direction départementale. Sofia dépeint au départ, comme un observateur extérieur, une véritable guerre des clans avec d'un côté, ses collègues conseillères et la responsable de clientèle, et de l'autre, son ancien tuteur, le conseiller clientèle et son Directeur d'Établissement. Elle affirme toutefois sa position, soulagée d'être enfin de l'autre côté de la barrière, en rappelant que la responsable clientèle mérite le poste car elle s'occupe plus des vendeurs que ne le ferait son directeur. Si elle se sent beaucoup mieux dans son apprentissage depuis le changement de référent pédagogique, elle regrette l'indifférence de ce dernier à son égard. Elle dit passer son temps à courir après lui pour obtenir un rendez-vous car il est chargé de l'évaluer. Le bon déroulement de son apprentissage est donc, lors de ce tournant, en péril car elle n'est plus formée dans le moule du directeur mais par les acteurs s'opposant à lui. Ainsi, lors de la confrontation du métier à ses représentations initiales, Sofia n'a pas modelé son comportement sur celui de son tuteur mais a repéré les autres significatifs en bureau de poste les plus proches de son propre système de référence pour continuer à se former et non « se déformer » avec eux. Camila n'a pas eu cette chance car, à part son tuteur, un conseiller clientèle qu'elle décrit comme un « *traître* » qui se prendrait pour un « *chefaillon* », aucun autre référent pédagogique ne travaille dans son bureau d'apprentissage. Enchantée au départ d'avoir son propre bureau, sa progression est quasi-inexistante car la guerre est déclarée depuis un moment avec son tuteur qui la prend « *pour une gamine* » et lui fait que des reproches tant sur sa tenue vestimentaire que sur ses horaires de travail, estimant qu'elle pourrait rester plus tard le soir car elle vivrait chez ses parents. Or Camila vit avec son fiancé qu'elle est sur le point d'épouser. Elle ne comprend pas ces préjugés et pense que ce dernier n'a accepté de suivre une apprentie que pour se valoriser auprès de la direction. En désespoir de cause, elle tente le tout pour le tout et « *alerte* » directement le moniteur des ventes sur sa situation qu'elle juge catastrophique, ne voyant aucune issue avec le DET qui prend le parti de son tuteur. Le risque est grand car son moniteur s'entend bien avec l'équipe de son bureau d'apprentissage. Dans ce système d'acteurs, elle n'a donc, contrairement à Sofia, aucun allié. Elle s'est déjà fait une raison. Si la tentative est vaine, elle arrêtera la formation. Contre toute attente, le moniteur défend sa position. Les antécédents du tuteur jouent en sa faveur car à la suite de son absence prolongée en maladie, sa précédente apprentie avait déjà dû changer de bureau. Le moniteur lui promet de faire son possible et lui avoue qu'il était au courant de la situation conflictuelle. Il s'en est donc fallu de peu pour que la situation dégénère et que Camila n'ait plus aucune chance d'être recrutée. Dans son nouveau bureau, « *c'est le jour et la nuit* ». Elle sympathise avec sa nouvelle tutrice qui la considère comme une égale. Après avoir mené des entretiens en sa présence, elle la remplace tout l'été. Elle est désormais en totale autonomie et reprend confiance. Camila, perçue comme l'une des meilleures de sa formation, sera recrutée sur son second bureau d'apprentissage avant même l'entretien final avec les directeurs des ventes qui ne fut qu'une simple formalité.

Tableau 6. Les stratégies adoptées par les apprentis en situation de travail

Stratégies	Distanciation	Ajustement	Opposition
Pratiques	Conserver les pratiques professionnelles des autres significatifs au travail les plus adéquates	Changer de référent pour ajuster l'évaluation formative	Choisir son camp parmi les salariés établis

La réussite de la formation est ainsi très largement liée aux conditions d'exercice du métier et au choix de rôle des tuteurs. Or les apprentis se distancient, voire s'opposent aux modèles professionnels auxquels ils sont confrontés pour imposer leur propre vision du métier et de son exercice. Les figures les plus valorisées par l'entreprise ne sont donc pas toujours celles que les apprentis décident d'imiter. Il existe un moment clé, *le turning point*, au cours duquel tout bascule. Loin d'être malléables à souhait, certains jeunes prennent leur apprentissage en main et décident de « redresser le tir ». C'est le cas de Carole, de Sofia ou encore de Camila, qui, à l'inverse de Nadia, ont tenté le tout pour le tout, avant qu'il ne soit trop tard.

4.4. De la révélation à l'échec, le « soi » à l'épreuve

En cours d'apprentissage, la contradiction entre la situation vécue et les attentes initiales est forte. La découverte d'un monde commercial et concurrentiel est largement dépendante du contexte d'apprentissage et des autres significatifs au travail comme nous venons de le voir. Lors du bilan de la période d'essai, deux mois après le début de la formation, les apprentis font part de leurs premières impressions à l'ingénieur de formation. L'une des apprenties insiste sur la mission d'assistance des conseillers financiers de son bureau : « *La Poste a un caractère social qui constitue son identité. On ne l'observe pas dans les autres banques. On assiste et on aide les clients* » tandis qu'une autre évoque au contraire sa surprise, ne pensant pas l'activité était « *aussi commerciale et cadrée* ». Il s'agit précisément de Camila, encore formée, lors de cette séquence, avec celui qu'elle dépeint comme un « *traître* » (Observations de la Réunion d'Equipe Pédagogique Mixte, bilan de fin de période d'essai des apprentis DUT Techniques de Commercialisation, 16 mars 2007). Selon le contexte, l'image du cadre autonome et responsable commence progressivement à être mise à mal, la pression des objectifs se fait de plus en plus prégnante lors de la mise en situation grandeur nature, à savoir la mission commerciale durant laquelle l'apprenti a une partie du portefeuille client de son tuteur à sa charge. Avant cet événement que tous appréhendent, entre espoirs et doutes, pris dans la course au recrutement, certains apprentis se conforment aux attentes de la direction tout en prenant de la distance par rapport aux pratiques observées pour avoir la possibilité, par la suite, d'exercer le métier « *à leur façon* ». D'autres, comme nous l'avons vu, affichent dès le départ une posture « *d'opposition* » en se construisant par rapport à un groupe de référence particulier. La « *simulation du rôle* » [Davis, 1968] conduit finalement à la conformité et à jouer le rôle attendu par les évaluateurs. Développant une intelligence organisationnelle, les apprentis se réapproprient les outils managériaux dans le cadre de leur projet professionnel. Comme l'a mis en évidence Prisca Kergoat, les apprentis conseillers financiers de La Poste font d'abord « *semblant* » de se conformer aux attendus. Cette stratégie structure les attitudes des apprentis conseillers financiers de La Poste et des conseillers clientèle d'EDF-Gaz de France ainsi que les apprentis électriciens. Les premiers adoptent la pratique du caméléon savant, consistant à « *moduler ses conduites en fonction des membres de l'encadrement auxquels on a à faire* » [Kergoat, 2002, p. 143]. Les seconds adoptent la stratégie du « *bon petit toutou* », à savoir le « *suivisme* ». Les apprentis conseillers financiers de La Poste apprennent en effet au départ à devenir un caméléon savant, en s'adaptant à la multiplicité des situations non référencées et aux interlocuteurs divers qui n'ont pas toujours la même conception du « *travail bien fait* » et soumettent les apprentis à des « *injonctions paradoxales* ». Cette attitude repose sur des pratiques « *d'adaptation renvoyant davantage à des processus d'accommodation que d'assimilation* » [*ibid.*]. Les discours des enquêtés, lors de la seconde vague d'entretiens, évoquent tous le registre de « *l'adaptation* » ou « *du moule* » dans lequel ils acceptent un temps d'être façonnés.

Cette logique porte l'empreinte de nouvelles formes de contrôle social « *révélatrices de l'appel à l'adaptation, à la flexibilité et à l'initiative individuelles* » [*ibid.*, p. 343]. Nous pensons que cette stratégie relève bien de la mise en pratique des comportements professionnels stéréotypés demandés aux apprentis. Leur capacité d'adaptation, de conformité et de résolution de problèmes est en effet examinée par les sélectionneurs (cf. chapitre 3). La stratégie du caméléon savant est la preuve pour les recruteurs que l'apprenti parvient à endosser le rôle du conseiller financier en modulant ses pratiques en fonction des situations et des interlocuteurs rencontrés et qu'il a acquis des « *"qualités" susceptibles de répondre au nouvel exercice du contrôle social* » (*ibid.*, p. 353). L'« *adaptation injonctive* » mise en avant par l'auteure permet de cerner les enjeux de cette stratégie pour les sélectionneurs. C'est bien la stratégie du suivisme, qui, associée à une passivité de l'apprenti, sera jugée contraire à l'exercice du métier.

Entre la confirmation d'être dans la bonne voie et le sentiment de devenir un autre, le processus d'accommodation prend des formes diverses. Afin d'assurer leurs arrières, les candidats au recrutement jouent le jeu de la loyauté contrainte dans le secret espoir, à terme, d'exercer le métier comme ils l'entendent. Comme le met en avant Prisca Kergoat, elle relève de la duplicité, décrite comme une adhésion simulée aux situations d'apprentissage pour des raisons instrumentales, la « *capacité de modulation* » devenant « *une ruse qui, seule, permet de contourner les contraintes* » [*ibid.*, p.343]. Mais elle est aussi et surtout l'occasion pour ces apprentis de jouer le jeu pour évaluer leur capacité à endosser le rôle voulu par l'organisation et de découvrir si le métier correspond ou non à leur propre système de représentations et de valeurs forgé par l'entourage et les expériences

précédentes. L'approche longitudinale de la socialisation professionnelle adoptée permet de comprendre les enjeux et les modalités de cette stratégie qui laisse la place à la « distanciation » pour certains apprentis et à « l'opposition » pour d'autres qui ne s'adaptent plus à l'ensemble des interlocuteurs pour assurer leurs arrières mais choisissent leur camp pour asseoir leur propre rapport à l'activité de travail. La socialisation professionnelle peut autant relever de la révélation que de l'échec où le « faire-semblant » devient anxiogène.

Phase de la socialisation professionnelle, la « ruse » ne dure donc qu'un temps. Après avoir constitué un groupe de référence et opéré un choix de rôle, les apprentis s'installent dans l'inauthentique et une aliénation de soi. À la suite de cette simulation proche du faire-semblant, les apprentis sont confrontés à « l'ajustement de la conception de Soi » [Hughes, 1958] pouvant aboutir, ou non, à une intériorisation stable.

Lors de la seconde vague d'entretien menée à mi-parcours, deux apprentis ont ainsi abandonné la formation car le métier ne correspond pas à leurs attentes. Ces apprentis sont des hommes, rares sur ce type de formations, ce qui confirme l'idée selon laquelle le « faire-semblant » est une « attitude essentiellement féminine ». Elle reposerait sur la nécessité, pour les filles, de « se rendre moins visibles dans l'espace social » et sur « la quasi-absence de pratiques d'oppositions frontales » [Kergoat, 2002, p. 342] qui est, à notre sens, moins effective aujourd'hui. De multiples pratiques « d'opposition » ont en effet été observées chez les apprenties de notre panel. Infirmant leur projet professionnel, le début du parcours de ces deux apprentis est marqué par les interrogations et une phase d'auto persuasion. Cependant, au lieu de jouer le jeu d'une loyauté contrainte pour assurer leurs arrières, ils finissent par quitter la formation pour ne pas « *devenir quelqu'un d'autre* » car ils n'acceptent qu'un temps de jouer le jeu de l'entreprise. La découverte du métier fait office de « vocation négative » par rapport à un engagement initial dans un métier pensé comme idéal. D'autres, cherchant à exercer le métier comme ils le souhaitent une fois en poste, passeront entre les mailles du filet du recrutement mais seront mis sur la sellette comme David, qui sera menacé de licenciement dès ses premiers mois en tant que conseiller financier. D'autres enfin comparent la période de l'apprentissage à une révélation confirmant leur projet professionnel comme Sarah qui sait enfin qu'elle est « *dans la bonne voie* ». Le procès de formation ne conduit donc pas forcément au désenchantement, ni au déclassement subjectif, la jeune fille qui « *tisse ses relations* » pensant accéder rapidement à une mobilité verticale. Ses tentatives d'adaptation à ses interlocuteurs divers laissent la place à l'intériorisation anticipée d'acceptation de la dualité pour se prouver qu'elle est faite pour le métier tel qu'il est conçu par l'organisation. Nous reviendrons sur ces différentes formes de socialisation apprentie dans le dernier chapitre de cette étude.

CONCLUSION

Les jeunes postulant à La Poste, déjà, pour la plupart, titulaires d'un diplôme technico-commercial de niveau Bac+2 réputé ouvrir des portes et favoriser l'insertion professionnelle, font l'expérience de la précarité, de CDI sans évolution à la clé, de cloisonnement dans des filières perçues comme peu valorisantes ou encore de l'inadéquation de leur formation au poste de manager qui leur offrirait une ascension sociale. Ces expérimentations qui forgent leur vision initiale du métier de conseiller financier à La Poste leur ont fait perdre la cohérence de leur parcours, chère aux yeux des recruteurs, et les incitent à se reformer à un diplôme équivalent au leur. L'analyse de leurs motivations et de leurs stratégies en cours d'apprentissage montre que ce dernier est majoritairement perçu comme un moyen de sécuriser son parcours pour se construire socialement. Si les apprentis sont prêts à tout pour y parvenir, y compris à mettre en place des stratégies de faire-semblant au départ, ils n'hésitent pas à se distancier, voire à s'opposer aux pratiques professionnelles de leurs tuteurs afin de conserver leur propre rapport à l'activité de travail, quitte à s'éloigner du profil de l'apprenti idéal dont nous allons à présent étudier la construction par et pour l'entreprise.

CHAPITRE 3

LA FABRICATION DE L'APPRENTI IDÉAL PAR ET POUR L'ENTREPRISE

INTRODUCTION

Depuis ses débuts en 1994, l'apprentissage à La Poste assure, au-delà de sa dimension formatrice, une mission d'évaluation des compétences afin de pouvoir opérer une sélection finale des « meilleures » recrues potentielles. La formation répond à deux logiques qui garantiraient sa valeur marchande auprès de l'institution : une homogénéisation des aptitudes et une sélectivité du cursus [Dupray, 2000]. Quel rôle La Poste occupe-t-elle dans l'organisation de l'apprentissage et comment tente-t-elle concrètement d'objectiver les compétences de ses futurs salariés ? Nous verrons que la formation des jeunes par la voie de l'apprentissage est un moyen de limiter l'hétérogénéité des pratiques et des sens donnés à l'activité de travail en apportant du « sang neuf » à l'entreprise, coulé dans le moule des pratiques jugées les plus adéquates à la vente.

1. LA MAINMISE DE L'ORGANISATION SUR L'APPRENTISSAGE

L'entreprise contrôle de plus en plus le contenu de formation et l'évaluation des apprentis en créant ses propres cursus et structures dédiées aux métiers postaux afin d'homogénéiser les profils et les pratiques et opérer une véritable sélection.

1.1. Un contrôle accru et une sélectivité croissante pour ajuster les besoins

1.1.1. L'apprentissage à La Poste, une longue tradition de sélection

La décision de développer l'alternance à La Poste date du changement de statut en 1991, qui transforme l'ancienne administration d'État en un exploitant de droit public doté d'une autonomie financière. La Poste s'inscrit donc dans les dispositions contenues dans le chapitre II de la loi du 17 juillet 1992 (41) qui étend l'apprentissage au secteur public non industriel et commercial. Le 1^{er} janvier 1994, elle est assujettie à une taxe sur les salaires, la formation continue et l'apprentissage, calculée en fonction de la masse salariale, taxe la plus importante due par une entreprise (42). Au lieu de la reverser au Trésor, La Poste engage des dépenses libératoires qu'elle utilise dans le cadre de sa politique de formation initiale, d'autant qu'elle bénéficie des aides de l'État et des conseils régionaux, d'exonérations de charges patronales, et d'aides financières à l'apprentissage, incitatives, qui participent au développement de ce dispositif.

Dès 1994, des partenariats sont noués de façon expérimentale comme dans toutes les entreprises publiques. Le dispositif est considéré à La Poste comme un pré-recrutement, stratégie adoptée dans une optique de comblement des postes vacants. L'expression des besoins s'établit sur la base du Plan de Comblement des Postes défini pour l'année afin de disposer d'agents débutants opérationnels en fonction de la prévision du nombre de

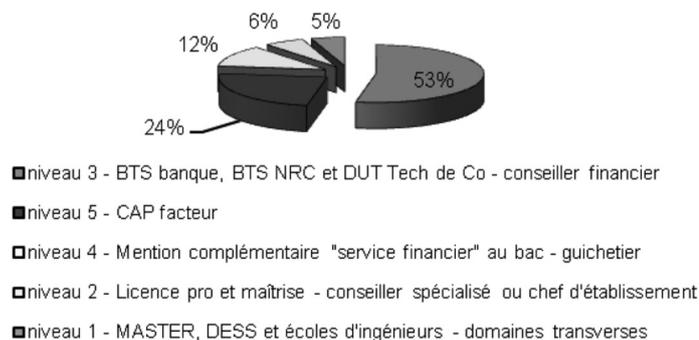
(41) Ce dispositif a été complété par la circulaire du 16 novembre 1993.

(42) Ce trésor de guerre de 180 000 millions de francs [Kergoat, 2002], soit plus de 27,4 millions € s'élève, en 2005, à 36,9 millions € répartis comme suit : 21 % sont versés au Trésor Public pour le Fond national de développement et de modernisation de l'apprentissage (FNDMA) et pour la Contribution au développement de l'apprentissage (CDA), 29 % pour le financement direct des CFA et la formation des apprentis et 50 % aux écoles habilitées à recevoir de la taxe d'apprentissage (dont 37,5 % à des établissements partenaires) [Direction des Ressources Humaines et des Relations Sociales (DRHRS), « l'apprentissage à La Poste », janvier 2006].

postes à pourvoir. En 2005, La Poste signe la Charte de l'apprentissage et s'engage à accroître le nombre de ses apprentis de 20 %, portant le nombre total à environ 1 300 en 2006 et à 3 600 en 2011 (43) contre 425 en 1994.

L'alternance occupe une place importante parmi les sources de recrutement sur des métiers et des niveaux de formation divers. Du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) au Bac+5, elle prépare à une vaste gamme de métiers (facteur, guichetier, conseiller financier, fonctions transverses et fonctions de management), qui continue à s'étendre (44). Les besoins d'embauche sont très concentrés sur les métiers de conseiller financier, de facteur et de guichetier, qui représentent, en 2006, 75 % des recrutements de l'entreprise et 90 % des apprentis. Alors qu'entre 1995 et 2000, La Poste forme principalement des apprentis-facteurs [Kergoat, 2002], la tendance s'inverse au début des années 2000. En 2006, le dispositif forme 53 % des apprentis au métier de conseiller financier contre 24 % des apprentis sur le métier de facteur. L'alternance devient un mode de recrutement privilégié pour combler les postes de conseillers financiers, en forte croissance, à hauteur de 50 % contre 35 % par le biais de la promotion interne ou de la mobilité et 15 % *via* le recrutement de professionnels sur le marché externe selon la Direction des Ressources Humaines de La Banque Postale en 2006.

Figure 1. Répartition des apprentis par niveau de diplôme en janvier 2006 à La Poste



Source : Graphique reconstitué à partir des données de la DRHRS de La Poste de janvier 2006 « l'apprentissage à La Poste » sur un total de 1 137 apprentis

Outre un financement avantageux, l'apprentissage garantit à La Poste une notoriété et une image d'entreprise citoyenne qui se préoccupe de la formation et de l'insertion professionnelle des jeunes. Signataire de la Charte de l'apprentissage en 2005, de la Charte de la diversité en 2006, de l'Engagement national pour l'emploi des jeunes dans les quartiers et du Plan Espoir Banlieues en 2008, La Poste met en avant, comme les autres banques, une politique de diversité (45). En 2006, elle inscrit l'apprentissage comme axe d'action de sa communication employeur dans son projet social « Réussir ensemble », communiqué aux postiers. Elle obtient le label « Égalité » en 2007, le label « Diversité » en

(43) Soit environ 1,5 % de l'effectif alors que l'obligation légale impose aux entreprises de plus de 250 salariés un minimum de 4 % de contrats en alternance.

(44) Chaque Formaposte propose une dizaine de formations en alternance, du niveau CAP au Bac+5, sur l'ensemble des pôles d'activités du Groupe (Courrier, Colis/Express, Enseigne et Services financiers). Les domaines sont les suivants : Production-Logistique (CAP Distribution Objets Service Client pour être Facteur ou Opérateur de livraison, CAP Agent d'Entreposage et de Messagerie pour être Agent de production, Licence professionnelle Management Qualité pour être Technicien qualité), Vente et relation client (Bac Pro Accueil et Relation Clients et Usagers pour être Chargé d'accueil), Négociation bancaire (BTS Banque et BTS Négociation et relation client pour être Conseiller financier), Négociation B to B (BTS Négociation Relation Client et Licence Professionnelle Vente B to B pour être Chargé de développement ou Commercial B to B), Fonctions transverses (BTS et DUT Informatique pour être Informaticien, Master Management et Contrôle de Gestion pour être Contrôleur de gestion, Licence professionnelle et Master 2 Ressources Humaines pour être Chargé de mission RH, Master Management option Production-Logistique ou Commercial pour des postes de direction et de management opérationnel).

(45) En 2006, parmi les apprentis conseillers financiers se formant à Bac+2 à La Poste, 51 % sont issus des quartiers ou de l'immigration pour 20 % parmi l'ensemble des apprentis. En 2010, le Formaposte d'Île-de-France compte 17 % de personnes en contrat urbain de cohésion sociale (cadre de mise en œuvre du projet de développement social et urbain en faveur des habitants de quartiers en difficulté reconnus comme prioritaires) parmi ses alternants.

2009 et le label « Top Employeurs France » en 2011 (46) qui montrerait « l'excellence des politiques RH de La Poste ». Le directeur de l'emploi du Groupe, Joël Moreau, vante publiquement les mérites d'une « politique d'emploi stable » qui donne « la priorité à l'alternance et à une formation qualifiante et continue, dans un souci constant de reconnaissance des compétences mises en œuvre et de perspectives d'évolution professionnelle » sur le Site Internet Top Employeurs France en 2011. Ceci ne manque pas de faire grincer les dents des syndicats qui déplorent, non sans raisons, une insertion professionnelle post-apprentissage mitigée que nous étudierons dans le chapitre suivant. Le dispositif permet surtout, au-delà de l'obligation légale, d'évaluer les personnes sur le long terme et de ne sélectionner que celles et ceux qui « *satisfont au comportement professionnel requis* », autrement dit qui sont « *valables* », comme le souligne ce DRH des Bouches du Rhône : « *D'un, on a l'obligation de le faire, de deux, la personne est formée et de trois, on sait très bien à qui on a affaire après, le gars, on sait très bien s'il est valable ou pas donc c'est impeccable* ». À cette fin, La Poste entend contrôler le plus possible le contenu de la formation et donc les compétences requises pour exercer le métier.

1.1.2. Vers une politique de formation par des moyens dédiés

La montée en pente douce des politiques d'apprentissage s'est faite autour de deux modalités, le recours à des CFA prestataires inter-métiers ou la création de CFA dédiés. Ces derniers permettent d'« adapter les modes de formation et leurs contenus aux évolutions en matière d'organisation du travail et de gestion du personnel » [Kergoat, 2007] et connaissent un regain d'intérêt de la part des entreprises qui sont de plus en plus nombreuses à monter leurs propres formations en alternance (47) selon un article du Monde Éducation du 26 septembre 2012 (48).

Dans le premier cas, les entités régionales versent une taxe à des partenaires en leur demandant d'organiser l'apprentissage. Ces CFA inter-métiers prestent pour La Poste et sont gérés par un organisme privé, une chambre consulaire ou un lycée/une université.

Dans le second cas, les entités régionales font de l'apprentissage par des moyens dédiés internes dans une logique d'adéquation entre la formation et les métiers exercés dans l'entreprise. Ce dernier choix a été fait pour la première fois à La Poste en 1996 en Méditerranée, région au contexte socio-économique particulier. La pyramide des âges était élevée et les besoins en ressources humaines importants dans la mesure où les candidats internes manquaient à l'appel (guichetiers réticents et mutations sur certains départements peu développés). La Délégation Régionale crée donc sa structure et met en place des CFA dédiés aux métiers de La Poste, financés par la taxe d'apprentissage. Situés « hors les murs », ils ne constituent pas une entité juridique (ils sont une « *coquille vide* ») mais sont régis par un organisme gestionnaire, dirigé par un conseil d'administration, qui doit rendre des comptes auprès des commanditaires de La Poste ainsi qu'au Conseil Régional. Une convention quinquennale est fixée avec la région, notamment pour arrêter la liste des sessions et des diplômes qui seront préparés dans les établissements partenaires (Lycées, CFA, universités et écoles de commerce et d'ingénieur). Formaposte, l'organisme gestionnaire, reçoit une délégation de la mise en œuvre de la stratégie de La Poste et organise entièrement les partenariats et les dispositifs de formation, la communication, le pré-recrutement des apprentis ainsi que l'ingénierie de formation. Il a vocation à coordonner les acteurs de l'apprentissage et à garantir l'harmonisation des cursus de formation, quels que soient les partenaires. Cette association loi 1901 à but non lucratif preste pour La Poste. Les apprentis sont tous formés entre postiers au sein de centres de développement des compétences et dans les établissements éducatifs partenaires. Les effectifs des promotions sont ajustés aux prévisions de pré-recrutement des directions départementales (DD) concernées.

Formaposte Méditerranée ouvre deux CFA « hors-les-murs », en Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), à Marseille, et en Languedoc-Roussillon, à Montpellier. L'efficacité de ce type de structure incite La Poste à ouvrir un second centre en Midi-Atlantique à Bordeaux, en mars 2004, sur le même principe. Tandis que ce centre se développe sur plusieurs

(46) Le label serait obtenu sur la base d'une recherche menée par la « Corporate Research Foundation » qui analyse, depuis 1991, les pratiques de ressources humaines des entreprises certifiées au niveau international.

(47) C'est notamment le cas de Veolia, qui a implanté six centres à travers la France, de la SNCF qui organise vingt-sept formations en alternance sur les métiers du rail ou encore de l'entreprise Saur qui forme 300 alternants par an sur les métiers de l'eau (*ibid.*)

(48) Dumoulin Sébastien, « Ces entreprises qui montent leurs formations en alternance », *Le monde Éducation*, 26 septembre 2012.

régions, l'Île-de-France, après avoir assuré l'apprentissage par des CFA prestataires durant quinze ans, suit le mouvement et ouvre sa propre structure en janvier 2008, structure qui forme près de 1 500 apprentis en 2012. Cet organisme gestionnaire d'un CFA « hors les murs » signe une convention quinquennale avec le Conseil Régional d'Île-de-France et habilite l'ensemble de ses formateurs à enseigner au travers des services apprentissage des trois rectorats franciliens. En 2013, il existe donc trois Formapostes sur le territoire : en Île-de-France, en Midi Atlantique (implanté désormais sur un territoire de quatre régions, Aquitaine, Midi-Pyrénées, Poitou-Charentes, Limousin) et en Méditerranée (implanté en Languedoc-Roussillon et en Provence-Alpes-Côte d'Azur). Ces centres forment aujourd'hui près de 3 000 apprentis, soit 83 % des effectifs apprentis de La Poste contre seulement 10 % en 1996 lors de la création du premier Formaposte en Méditerranée (49). L'enquête que nous avons menée, qui compare les deux types de dispositifs (inter-métiers et dédié à La Poste) montre que les CFA dédiés sont plus sélectifs en termes de recrutement et d'évaluation que les CFA prestataires, comme ce fut le cas de l'Île-de-France avant 2008, au moment de l'enquête. Leur développement va donc dans le sens d'un renforcement de la logique de sélection sur la logique de formation des futurs salariés.

1.1.3. La priorité donnée à l'ajustement des besoins

Alors que La Poste délègue de plus en plus la mise en œuvre de sa stratégie de formation à des CFA dédiés, elle joue parallèlement sur la complémentarité des formations en alternance sous statut salarié pour assurer la gestion de ses besoins prévisionnels. En ce sens, « le développement de l'alternance et de l'apprentissage deviendrait un moyen privilégié pour contribuer au financement du système de formation et mieux le finaliser sur les besoins des entreprises » [Fourdrignier, 2007, p. 88].

Le contrat de professionnalisation fait office de variable d'ajustement. À la suite de la loi 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle et au dialogue social (art. 13 et 34), il se substitue, depuis le 1^{er} octobre 2004, au contrat d'adaptation, au contrat de qualification jeune ou adulte et au contrat d'orientation (50). Fin 2004, La Poste a ouvert une négociation qui a abouti à la signature majoritaire de l'accord sur la formation professionnelle, le développement et la valorisation des compétences et des qualifications. Après avoir eu recours aux contrats de qualification (51), elle met en place, depuis le 1^{er} novembre 2005, des contrats de professionnalisation, supposés « plus souples à mettre en œuvre que l'apprentissage » et ouverts « à d'autres publics » [DRHRS, 2006] (52). L'accord cadre d'entreprise du 21 février 2005 [BRH 2005, RH 19 (53)] définit les conditions d'exercice du contrat et précise qu'il « constitue un des moyens d'insertion professionnelle des jeunes et des demandeurs d'emploi et contribue au nécessaire renouvellement des compétences ». Il vise en effet à favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des jeunes âgés de 16 à 25 ans révolus ainsi que celle des demandeurs d'emploi âgés de plus de 26 ans en leur permettant d'accéder à une qualification prévue à l'article L. 900-3 du Code du Travail (54). En février 2007, 268 personnes se forment au métier de conseiller financier par son biais (soit 29 % des candidats préparant un contrat en alternance). Les Directions Départementales le considèrent comme une variable d'ajustement permettant d'obtenir rapidement des ressources opérationnelles dans le cadre de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC), comme le rappelle la directrice de Formaposte Méditerranée : « *Notre première vocation c'est avant tout l'apprentissage. Le contrat*

(49) Le pourcentage d'apprentis à Formaposte Méditerranée, premier centre de formation des apprentis dédié aux métiers postaux, est passé d'un peu plus de 10 % à environ 25 % du total des apprentis dont plus d'un tiers est formé au métier de conseiller financier. La moyenne sur la période 1994-2005 est de 18 % (1 700 apprentis sur 9 500 au total) selon des données présentées à l'Assemblée Générale Extraordinaire du Conseil d'Administration du 30 janvier 2008. L'apprentissage par des moyens dédiés internes ne forme, en 2007, qu'environ un quart des alternants se préparant au métier de conseiller financier sur la France. En 2008, plus de la moitié des formations en alternance de La Poste est donc assurée par ce type de dispositif dédié sélectif.

(50) Les modalités d'application de ce contrat sont précisées par les décrets n° 2004-968 du 13 septembre 2004, n° 2004-1093 du 15 octobre 2004 et une circulaire DGEFP n° 2004/2025 du 18 octobre 2004. Le contrat est régi par les articles L. 981-1 à L. 981-8 du Code du travail.

(51) Circulaire du 17 août 1998 [BRH 1998, RH 43].

(52) DRHRS (2006), « L'apprentissage à La Poste », *Document interne de La Poste*, janvier 2006.

(53) Bulletin Des Ressources Humaines, BRH [2005], RH 19, Instruction du 21 février 2005, « Accord cadre d'entreprise sur la formation professionnelle, le développement et la valorisation des compétences et des qualifications des postiers ».

(54) Ces qualifications doivent être enregistrées dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), être reconnues dans les classifications d'une convention collective nationale de branche ou figurer sur une liste établie par la Commission Paritaire Nationale de l'Emploi d'une branche professionnelle.

de professionnalisation, on l'a mis en place pour ajuster les besoins des départements. C'est pour répondre de façon ponctuelle sur quelques besoins de départements qui se retrouveraient en difficulté de comblement ».

À La Poste, au bout d'une formation de six à douze mois (neuf mois pour les conseillers financiers), les candidats peuvent obtenir un certificat de qualifications professionnelles (CQP), reconnu par la convention collective [BRH 2005, RH 42 (55)]. Dans les faits, l'usage des contrats de professionnalisation est très différent selon le type de CFA (inter-métiers ou dédié) qui le propose. La sélectivité sur ce cursus est plus élevée, au moment de l'enquête, dans les CFA dédiés, notamment en Méditerranée où la logique de réinsertion disparaît, au profit de profils plus proches de ceux du marché externe du fait des besoins importants dans la région.

Les contrats d'apprentissage misent quant à eux sur des formations en dehors du calendrier scolaire pour assurer le comblement des postes vacants. En 2007, 71 % des candidats préparant un contrat en alternance au métier de conseiller financier à La Poste sont formés par le biais de l'apprentissage (soit 647 apprentis au 28 février 2007). Deux types de diplômes complémentaires de niveau III sont actuellement proposés à Formaposte Méditerranée, le BTS Banque, créé en 2001 (56), axé sur la réglementation bancaire et la gestion des risques clients et le DUT Techniques de Commercialisation, créé en 1966, dont la formation généraliste est axée sur la négociation et la relation client. Ces diplômes sont traditionnellement organisés sur vingt-quatre mois mais Formaposte Méditerranée propose également un parcours de formation raccourci en année spéciale (quinze mois) auprès de jeunes au niveau scolaire et à l'expérience commerciale plus élevés. Les profils retenus sont en partie fondés sur les résultats scolaires du BTS ou du DUT, déjà obtenu en amont par les futurs salariés, pour pronostiquer une réussite quasi-certaine au diplôme. La Poste, qui dénonce « la lourdeur de fonctionnement de l'Éducation Nationale qui s'aligne en matière d'apprentissage sur le même calendrier que celui des formations scolaires » [DRHRS, 2006] mise sur ces formations raccourcies. La promotion d'apprentis peut ainsi sortir « en décalé » aux mois de mars-avril, lorsque les ressources ne sont pas forcément disponibles, car elle n'est pas soumise au calendrier scolaire. L'Île-de-France suit le mouvement en proposant un BTS Banque en vingt-quatre mois mais également un titre certifié d'attaché commercial inscrit au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) reconnu par l'État en douze mois qui permet d'assurer des recrutements sur l'année.

Si l'entreprise cherche à développer des formations en dehors du calendrier scolaire pour ajuster les sorties des candidats à ses besoins, elle s'immisce également de plus en plus dans la définition des temps, des contenus mais aussi de l'évaluation des apprentis.

1.1.4. Un rôle de plus en plus prégnant dans les contenus de formation et d'évaluation

Les relations constituées entre La Poste et les établissements d'enseignement évoquent « un rapport de sous-traitance » [Kergoat, 2002, p. 86], les établissements proposant leurs services en échange d'une somme prélevée sur la taxe d'apprentissage. Pour asseoir son pouvoir de donneur d'ordre et adapter les formations à ses besoins en personnel, La Poste crée ses propres diplômes en partenariat avec l'Éducation Nationale. Pour ajuster les profils à ses besoins spécifiques, elle a ainsi créé le CAP « Tri, Acheminement, Distribution » (TAD) pour les facteurs en 1994 (57) et une mention complémentaire « services financiers » (MCSF), initialement à destination des guichetiers, en 2002, qui prépare à un diplôme de niveau Bac + 1 (58). Pour ces deux diplômes, elle a participé à l'élaboration du référentiel de formation et évalue les apprentis en fin de formation. Prisca Kergoat montre que l'entreprise délivre la totalité des points nécessaires à l'obtention du CAP TAD

(55) BRH [2005], RH 42, Circulaire du 26 mai 2005, « Le contrat de professionnalisation et la période de professionnalisation, applicables aux salariés de droit privé ».

(56) Le BTS Banque a été créé par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2001 car les banques recrutent de nombreux diplômés de niveau III et, dans le cadre de la formation continue, les centres de formation professionnelle ne pouvaient proposer qu'un seul diplôme, le brevet professionnel banque, de niveau IV.

(57) Ce CAP a été remplacé par le CAP « Distribution d'Objets et Services à la Clientèle » en 2010, plus axé sur la santé/sécurité/hygiène et l'orientation client que le CAP TAD.

(58) Arrêté du 28 juin 2002 portant création et définition de la mention complémentaire services financiers. Le diplôme est classé au niveau IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formations et l'accès en formation est ouvert en priorité aux candidats titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel du secteur tertiaire ou d'un titre ou diplôme classé au niveau IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation relevant du secteur des services.

formant au métier de facteur, diplôme créé de toutes pièces en 1994 par La Poste après de multiples débats (59). Pour les diplômés délivrés par l'Éducation Nationale, elle constitue des classes entières d'apprentis en démarchant auprès du Conseil Régional et le Service Académique d'Inspection de l'Apprentissage (SAIA). Ainsi, en 2006, 90 % des apprentis sont formés dans des classes entièrement réservées à La Poste. Elle négocie des aménagements au programme (dans les limites prévues par les référentiels), les rythmes d'alternance et parvient même à faire participer des postiers aux jurys d'examens. Elle dispense une partie des contenus de formation, théoriquement délivrés par les lycées ou les IUT, grâce à des conventions spécifiques avec les Centres de Formation de Apprentis (CFA). Les apprentis suivent ainsi une formation à l'Éducation Nationale mais aussi une formation théorique à l'université de La Poste sur les produits et dispositifs qui lui sont propres ainsi qu'une formation pratique sur le terrain, accompagnés par un maître d'apprentissage. Chacune d'elles est évaluée pour espérer, à terme, être recruté en CDI.

La latitude d'organisation du temps de formation théorique est plus grande pour les contrats de professionnalisation que pour les diplômés. La durée des actions d'évaluation ainsi que celle des enseignements généraux, professionnels ou technologiques, varie en fonction de la durée totale du contrat de professionnalisation et doit être comprise entre 15 % et 25 % de la durée du contrat, sans que celle-ci ne puisse être inférieure à 150 heures. Elles peuvent être mises en œuvre par un organisme de formation ou par l'entreprise elle-même si elle dispose d'un service de formation, comme c'est le cas à La Poste. Malgré son absence de rattachement à une convention collective de branche, La Poste a été autorisée par la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) du Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, à conclure des contrats de professionnalisation qualifiants pour les métiers de facteur et de conseiller financier. Pour être valides, ces contrats doivent remplir certaines conditions et les cursus doivent être conformes à ceux déposés au Comité Paritaire National de la Formation professionnelle et à la DGEFP. Ainsi, les cursus prévus sont, pour la qualification de facteur, « un contrat d'une durée de six mois comprenant 320 heures de formation théorique, dont 250 heures délivrées par un organisme de formation externe (hors formation au permis de conduire B) » et pour la qualification de conseiller financier « un contrat d'une durée de neuf mois comprenant 595 heures de formation théorique, dont 350 heures délivrées par un organisme de formation externe » [BRH 2005, RH 42]. Si dans les faits, le contrat de professionnalisation parisien respecte la norme en partenariat avec l'Éducation Nationale, le contrat de professionnalisation méditerranéen contourne cette obligation juridique en délivrant totalement les enseignements au sein de sa propre structure, le « Centre de Développement des Compétences » (CDC) qui délivre les savoir-faire propres à La Poste. Ce contrat est donc entièrement pris en charge par La Poste, tant au niveau de la formation, que de l'évaluation et se situe donc, plus encore que le CAP TAD qui prévoit une formation théorique en dehors de l'entreprise, même si l'évaluation est opérée dans son intégralité par La Poste, dans une logique de sélection. Ceci confirme la mainmise totale sur la formation par et pour La Poste. Dans les faits, les candidats n'ont que 280 heures de formation théorique, entièrement assurées au CDC, le contournement se faisant par un montage singulier (modules de droit cambiaire ou de négociation comme le séminaire « Eaux Vives » durant lequel les jeunes sont en vase clos durant trois jours) avec des partenaires externes. La Poste choisit ainsi de miser sur la formation pratique en bureau, les alternants y séjournant 75% du temps (le maximum légal) contre 50 % pour les apprentis (60). Ceci nous conduit à approfondir deux points : les disparités territoriales et organisationnelles de l'alternance à La Poste et l'emprise de l'entreprise sur l'évaluation de ses futures recrues.

1.2. Des disparités organisationnelles et territoriales

Les formations en alternance sont censées garantir un exercice similaire du métier sur tout le territoire, le parcours ayant été homogénéisé par la création d'un nouveau cursus « conseiller financier » le 1^{er} janvier 2007. Si la progression pédagogique est désormais

(59) Ce diplôme a été initié par la délégation Méditerranée avec l'aide du Centre Académique de Formation Continue (CAFOC) et validé par les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) puis par le comité de pilotage créé entre les services de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle et ceux de la Poste. La Poste avance, pour son obtention, trois arguments : l'importance du nombre d'emplois de facteurs, le paiement d'une taxe d'apprentissage colossale et la lutte contre l'évaluation du niveau d'études aux concours de la fonction publique.

(60) Les DUT Techniques de Commercialisation (TC) en quinze mois ont ainsi 810 heures de formation à l'Éducation Nationale.

similaire pour les recrues externes, les promus et les apprentis (même si la durée de la formation varie), cette homogénéité n'est, au niveau organisationnel et territorial, que théorique. Notre enquête comparative Île-de-France/Méditerranée met en évidence des disparités territoriales importantes, liées à l'organisation proposée (CFA inter-métiers ou dédiés). Elles vont dans le sens d'une sélectivité plus grande opérée par les CFA dédiés aux métiers postaux, à savoir Formaposte, que celle opérée par des CFA prestataires inter-métiers comme ce fut le cas à Paris au moment de notre enquête. Malgré la multiplication des CFA dédiés, l'hétérogénéité territoriale reste de mise du fait de la dualité des modèles d'organisation toujours en vigueur au niveau national tout le long du processus de formation, de la présélection au recrutement post-apprentissage.

1.2.1. Une présélection élitiste fondée sur le potentiel commercial

En Île-de-France, le taux de démission des conseillers est deux fois plus élevé qu'en province (61). Les profils y sont moins sélectifs qu'en Méditerranée, la logique du contrat de professionnalisation étant celle de la réorientation professionnelle, sur le même modèle que son prédécesseur (*cf.* chapitre 2). L'acquisition des compétences serait liée à l'expérience professionnelle qui révélerait de potentielles facultés d'adaptation aux nouvelles normes régissant le métier. Si en Méditerranée l'expérience dans la vente assimile l'apprenti à la figure du commercial ayant la « niaque », en Île-de-France, la logique consiste à privilégier des jeunes qui, se réorientant, seraient plus malléables pour se conformer aux attendus de la profession. Dans les deux cas, leur faculté d'adaptation serait une garantie de réussite, la formation « lissant » théoriquement, en second lieu, les profils.

L'entrée en apprentissage fait l'objet d'un processus de sélection formalisé, caractéristique des étudiants diplômés de niveau Bac+3 et Bac+4. Selon l'Agence pour l'Emploi des Cadres (APEC), en 2011, 78 % des diplômés de niveau Bac+4 et 84 % des diplômés de niveau Bac+3 sont passés par un processus de sélection pour entrer en apprentissage. « Au-delà du niveau, les futurs étudiants doivent réunir deux qualités fondamentales : la capacité à se projeter dans un univers professionnel, et une volonté forte de suivre une année riche en termes de formation, mais exigeante sur le plan personnel » [APEC, 2011, p. 14]. À La Poste, la présélection des candidats est opérée sur le potentiel commercial des futurs apprentis. L'ensemble des promotions, excepté celle des contrats de professionnalisation de Formaposte, a passé des tests écrits prenant des formes variées (62) et un entretien de trente minutes devant un jury composé de professionnels de La Poste issus de la ligne commerciale (63) et d'un ingénieur de formation (cas de Formaposte et de quelques CFA partenaires en Île-de-France). Cet acteur est censé garantir le traitement équitable de chaque candidature et la cohérence de la prise de décision mais n'émet qu'un avis facultatif. La prise de décision reste, en effet, entièrement du ressort de La Poste. Les candidats au contrat de professionnalisation de Montpellier (64) ont quant à eux été directement sélectionnés sur dossier (CV et lettre de motivation) avant de passer un entretien téléphonique « surprise » pour valider la sélection et un entretien en face-à-face devant un jury. Le niveau de leur formation initiale permet au jury d'éviter les épreuves écrites pour se concentrer sur la situation d'entretien, le dossier du candidat (attestation de diplôme, CV et lettre de motivation) servant surtout à vérifier si l'individu répond aux caractéristiques administratives. Le choix est grand lors de la présélection, le recrutement avoisinant, au niveau quantitatif, celui des grandes écoles comme l'a souligné Prisca Kergoat concernant les apprentis facteurs-trieurs [2003]. Ainsi, en 2006, sur les 10 000 candidatures annuelles reçues par Formaposte Méditerranée, seuls 3,5 % sont retenues. Nous analyserons, dans la suite de ce chapitre, comment le tri des candidats est opéré par ceux que nous avons appelé « les sélectionneurs ».

Durant l'entretien commun à l'ensemble des candidats à l'alternance, les motivations pour le métier et l'entreprise sont examinées. Nous avons assisté au pré-recrutement de la promotion des BTS Banque suivie en enquête longitudinale (observations du 24 mai

(61) Notre exploitation des données de cadrage nationales de La Poste montre que sur l'ensemble des flux sortants de conseillers financiers 3.1. en 2006 et en 2007, les démissions représentent 7,4 % des causes de départ en province contre le double en région parisienne (14,7 %).

(62) Mise en situation commerciale, Questionnaire à Choix Multiple (QCM), lettre de motivation (DUT TC), dissertation sur un thème socio-économique abordé dans un article du Monde (contrats de professionnalisation d'Île-de-France) et test psychotechnique (BTS Banque).

(63) Animateur commercial du département, directeur des Ressources Humaines de la Direction Départementale, directeur des Ventes ou Directeur d'Établissement.

(64) Ainsi que les apprentis du BTS Banque sélectionnés en Corse.

2007) afin de relever les critères de recrutement sur la formation en apprentissage. D'abord, les candidats qui « *récitent la leçon* » sont d'office éliminés. Ainsi, une jeune fille a-t-elle échoué à l'entretien car elle évoquait les valeurs postales exposées lors de la réunion d'information. La nonchalance, contraire au métier de conseiller financier, est également rédhitoire. Deux candidats, « *un peu trop à l'aise* » ont ainsi été recalés car ils n'auraient pas suffisamment « *la niaque* ». Ce reproche a également été formulé à l'égard d'un jeune homme, très sûr de lui. Le Directeur d'Établissement l'a interrompu pour lui signaler son caractère prolix car « *on a une bouche et deux oreilles* ». Le culot de ce candidat qui a répliqué : « *C'est vous qui me posez les questions, les clients, je les écoute* », associé à un discours bien rôdé, a payé. Il a été sélectionné pour intégrer la promotion. Alors que l'entreprise rejette publiquement la figure du « *commercial-requin* », les candidats choisissant La Poste pour son côté social sont également mis en garde. C'est le cas de cette apprentie qui a failli être recalée lors de la présélection car elle affichait un discours en adéquation avec les valeurs de conseil prônées par l'entreprise sans évoquer la notion de « *vente* ». Le jury l'a finalement sélectionnée en émettant des axes de vigilance pour la formation, à savoir son côté « *trop social* » et « *humain* ». La candidate suivante a eu moins de chance puisqu'elle a été d'office écartée dès qu'elle a parlé « *d'aider les gens* ». Si le côté « *conseiller* » permet d'être sélectionné, le côté « *assistante sociale* » lui, est rédhitoire.

1.2.2. Des partenaires institutionnels hétérogènes durant la formation

Une fois sélectionnés, les candidats doivent « *faire leurs preuves* » en cours de formation auprès de trois acteurs institutionnels (centre de formation extérieur à La Poste, centre de développement des compétences de La Poste et référents pédagogiques en bureau) qui assurent un suivi coordonné avec, à la clé, des jeunes qui seraient directement opérationnels sur le métier en fin de cursus. Ces acteurs sont plus ou moins présents selon les promotions étudiées. Les Réunions d'Équipe Pédagogique Mixte (REPM), qui ponctuent la formation, sont l'occasion de faire le bilan des apprentis et de préparer les futures séquences qui alternent formation théorique et pratique avec les différents partenaires (65). Alors que dans tous les cas, on y trouve le référent de la promotion du service gestionnaire (66), les maîtres d'apprentissage et le responsable des formateurs du Centre de Développement des Compétences, le partenaire éducatif manque à l'appel pour les contrats de professionnalisation de Formaposte, entièrement évalués par des postiers. En second lieu, le Centre de Développement des Compétences (CDC) de La Poste assure la formation théorique professionnelle. Les apprentis y apprennent notamment la méthode de vente des conseillers de La Poste, « *les 7 Gagnants* » et les produits financiers de La Banque Postale. Tous les apprentis sont concernés par cette période de formation, mais, du fait de l'absence de partenaire éducatif à Montpellier, cet organisme y prend entièrement en charge les enseignements théoriques. En dernier lieu, malgré l'absence d'obligation légale dans ce domaine, La Poste a souhaité faire suivre le salarié en contrat de professionnalisation par un tuteur qui assure la formation pratique en bureau de poste. Les candidats de la promotion parisienne ont ainsi un « *tuteur* » officiel, rôle endossé par le Directeur d'Établissement (DET) qui est le seul à émettre un avis sur le candidat. Il en va autrement pour les jeunes qui effectuent leur formation en Méditerranée qui ont un « *parrain* » ou une « *marraine* » de promotion qui « *donne du sens* » au parcours et qui accompagne une « *équipe tutorale* ». Cette dernière est composée d'un maître d'apprentissage, le DET, chargé d'évaluer le jeune et de valider les étapes de sa formation, d'un tuteur officiel (le plus souvent un conseiller financier, voire un conseiller clientèle quand ce dernier est débutant) et d'un moniteur des ventes bancaire (MVB) qui émettent tous deux un avis sur le candidat, plus ou moins pris en compte lors du recrutement post-apprentissage, l'avis du moniteur primant sur celui du tuteur. Rappelons que la difficulté à recruter des maîtres d'apprentissage dont la mission est complexe et chronophage (cf. chapitre 2) n'est pas sans incidence sur la sélection future des jeunes. Entre conflits ouverts et désintérêt pour l'apprenti, les relations entre les jeunes et leur tuteur désigné sont parfois houleuses. Or les relations avec l'équipe tutorale sont plus ou moins décisives pour le recrutement final.

(65) La première réunion consiste à valider la période d'essai des apprentis, la seconde à préparer une « *mission commerciale* » et la dernière à faire un bilan à mi-parcours de son déroulement.

(66) Ingénieur de formation de Formaposte pour les promotions en Méditerranée, responsable des formations en alternance de la plate-forme d'aide et de soutien logistique de La Poste (PASL) pour la promotion parisienne.

1.2.3. Une sélectivité relative des dispositifs de recrutement post-apprentissage

La sélectivité des dispositifs de recrutement post-apprentissage est enfin plus forte dans les CFA dédiés. En 2006, de 82 à 95 % des jeunes se formant à La Poste au métier de conseiller financier, selon le type de diplôme préparé, obtiennent leur diplôme, et 83 % d'entre eux obtiennent un CDI, soit un pourcentage du même ordre que celui des autres métiers (80% pour les facteurs et 86 % pour les guichetiers). Cette moyenne cache cependant des disparités territoriales importantes. Le suivi permanent de Formaposte en cours de formation s'achève par une sélection finale très formalisée au moment de l'enquête en 2007-2008 qui laisse passer bien moins d'apprentis à travers les mailles du filet que sur le reste du territoire, et ce, malgré une présélection déjà très fine en amont du processus. Pour chiffrer ce constat, nous avons reconstitué le pourcentage moyen d'intégration en CDI des promotions formées au BTS Banque par Formaposte de 2003 à 2006, soit 63,7 % de candidats embauchés en CDI parmi 87,5 % de diplômés (cf. annexe 6). Ce pourcentage ne cesse de diminuer tandis que celui du nombre de diplômés ne cesse de croître. En 2007, sur les 105 apprentis conseillers financiers de Formaposte Méditerranée, 11,3 % ont rompu leur contrat. Parmi les candidats restants 96,75 % ont été diplômés et seulement 63,1 % des apprentis ont été recrutés en CDI à La Poste (67), pourcentage proche de celui des contrats de professionnalisation dont le taux d'insertion est de 62,5 % la même année.

Aujourd'hui, seul un jeune sur deux ayant bénéficié d'un contrat en alternance à Formaposte Méditerranée est finalement intégré en CDI dans l'entreprise formatrice, alors que 95% obtiennent le diplôme selon le site Internet de Formaposte en 2013. C'est donc au niveau du faible taux de finalisation des embauches en CDI que tout se joue. Deux hypothèses sont possibles. Soit les jeunes diplômés partent à la concurrence malgré une proposition de CDI à La Poste, soit la sélectivité du dispositif d'apprentissage s'accroît. Cette dernière hypothèse a été confirmée par notre enquête. Si les départs à la concurrence existent, ils interviennent quelques mois après l'entrée en poste, une fois le CDI en poche. Nous avons chiffré ce constat en reconstituant des données de cadrage concernant les départs des conseillers financiers en 3.1. de La Poste passés par le système de l'alternance depuis 2001 (68). Près de 14 % des apprentis embauchés comme conseillers financiers ne travaillent aujourd'hui plus à La Poste. Les démissions sont la cause la plus fréquente (10 % des cas). Le phénomène s'accroît pour les apprentis formés en contrat de professionnalisation, de qualification ou d'adaptation depuis 2001, embauchés en CDI en tant que conseillers financiers 3.1. à l'issue de leur formation. Ils sont 18 % à ne plus travailler à La Poste en 2007, les causes les plus fréquentes étant la démission et la rupture de période d'essai à l'initiative de l'employeur. Nous tenterons donc de comprendre ce qui deviennent les apprentis une fois en poste grâce à notre troisième vague d'enquête, se déroulant de deux mois à un an après leur recrutement comme conseiller financier à La Poste (cf. chapitre 4). La sélection en amont de la formation s'accroît pour pronostiquer une réussite quasi-certaine au diplôme, mais aussi en aval de la formation, au moment du recrutement post-apprentissage. Peu nombreux sont les jeunes sélectionnés qui refusent le poste proposé, rémunéré et classifié par rapport au diplôme et à la fonction préparée et dont l'ancienneté acquise en qualité d'apprenti est prise en compte grâce à un contrat « jointif ».

Les résultats mitigés de cette intégration sont liés à une évaluation post-apprentissage très hétérogène, elle-même en lien avec la sélectivité relative des profils et avec l'organisation variable du cursus de formation. Les trois promotions ayant travaillé en partenariat avec l'Éducation Nationale ont passé des épreuves pour obtenir soit un certificat (contrat de professionnalisation), soit un diplôme en 15 mois (DUT Techniques de Commercialisation et BTS Banque), ce qui est une formalité pour ces derniers qui détiennent déjà un diplôme au moins équivalent. Les candidats préparant un contrat de professionnalisation à Paris devaient ainsi obtenir 12 de moyenne minimum au CFA et soutenir un mémoire de fin d'études portant sur une action commerciale menée sur une problématique spécifique du bureau de poste sur lequel la formation pratique a lieu (69). Ceci leur permet

(67) Le nombre d'apprentis par promotion est variable. Le pourcentage atteint 96,7 % de diplômés et 62,2 % d'apprentis recrutés si l'on tient compte uniquement du nombre total d'apprentis. Nous avons privilégié la moyenne des résultats sur les sept promotions pour que la comparaison avec les BTS Banque entre 2003 et 2006 se fasse sur le même mode de calcul.

(68) Base de données concernant les flux entrants et sortants des conseillers financiers classifiés 3.1. et 3.2. en 2006 et en 2007, répartis par type et motifs de flux, Pôle Économie RH Emploi, Études, Prévisions et « Système d'Information des Ressources Humaines » (SIRH) de La Banque Postale.

(69) Par exemple : « Comment attirer les clients de moins de 25 ans à La Banque Postale ? » ou encore « Comment lutter contre la décollecte de l'épargne logement ? ».

d'obtenir un certificat validant la formation. Dans les faits, l'échec à ce certificat, théoriquement censé être une condition préalable à l'embauche, n'est pas un frein à une potentielle intégration en CDI en région parisienne. Tous les candidats passent un certificat de compétences à l'université de La Poste. La logique veut que l'apprenti ait au moins douze de moyenne pour l'obtenir mais cette norme peut être exceptionnellement revue à la baisse s'il a pleinement satisfait aux « *comportements professionnels* » exigés. Dans la pratique, il arrive que certains apprentis n'ayant pas satisfait ce critère soient réévalués par un jury en cas de validation par les tuteurs en bureau ou soient finalement recrutés lors de l'entretien de recrutement post-apprentissage.

La sélection finale porte principalement sur la période effectuée en bureau de poste. Alors que les candidats du contrat de professionnalisation francilien mènent une « action commerciale » en fin de formation, ceux de Formaposte réalisent une véritable « mission commerciale », à savoir une situation d'autonomie lors de rendez-vous clientèle durant six semaines en moyenne. Sont testées leurs capacités à générer de l'activité en développant un portefeuille clients, à mener un entretien vente (application de la méthode de vente et connaissance des produits) mais aussi et surtout à atteindre des objectifs chiffrés qui auront été validés en amont lors de la présentation de leur plan de marche devant le Directeur des Ventes. Les entretiens finaux sont principalement axés sur la discussion des résultats de cette mission, l'auto-évaluation du candidat face à ses échecs et les mesures correctrices prises pour y remédier.

Les pratiques en termes de recrutement post-apprentissage varient fortement selon les départements. Tous les recrutements passent par le « comité pour l'emploi », organisme collégial réunissant les Directeurs des Ventes et le Directeur de La Poste du département, qui évalue les vacances de postes avant la fin de la formation. Or, en Île-de-France, au moment de l'enquête, les affectations ne sont pas forcément précédées d'entretiens de recrutement pour les candidats en contrats de professionnalisation. Une partie des apprentis a été affectée sur un poste de conseiller financier dans des bureaux en vacance d'emploi sans que l'apprenti ne soit évalué lors d'un entretien formalisé. D'autres, au contraire, ont passé des entretiens avec le Directeur des Ventes afin de valider la sélection qui n'est qu'une formalité (tous les candidats ont été recrutés en CDI, sauf une qui n'a pas validé son diplôme). L'attention est donc également portée sur les comportements professionnels, malgré une moindre sélection. En Méditerranée, le processus de recrutement post-apprentissage, très sélectif, est formalisé. Il fonctionne comme un entonnoir dont l'aboutissement est l'entretien de recrutement final (70). En 2008, le processus a été revu parallèlement à la nouvelle organisation territoriale de La Poste. Nous avons donc pu observer les deux processus, le premier sur la promotion des contrats de professionnalisation de Montpellier qui a eu lieu en octobre 2007 et le second pour les deux diplômés en quinze mois (recrutement en avril et en août 2008).

Avant 2008, afin de garantir l'équité entre candidats externes et apprentis, les candidats ayant validé leur diplôme côté Éducation nationale (pour les formations diplômantes) et leur certification au Centre de Développement des Compétences passent un seul oral devant un jury de postiers. Celui-ci est composé d'un ingénieur de sélection (chargé du recrutement en interne, externe et en alternance sur la Direction Exécutive) et d'un postier de la ligne hiérarchique du département recruteur (71). Cet entretien est décisif pour intégrer le métier à l'issue de la formation dans la mesure où la décision finale de recrutement revient à La Poste Grand Public. Les apprentis peuvent ainsi être validés par l'ensemble des partenaires pédagogiques mais ne pas être intégrés en CDI s'ils échouent à cet oral. Le rôle prépondérant de cet entretien de recrutement post-apprentissage s'explique par les nouvelles règles régissant aujourd'hui l'alternance à La Poste. Avant 1999, tout apprenti à La Poste se voyait automatiquement offrir un CDI sous réserve d'obtention du diplôme. Les jeunes embauchés n'étaient pas toujours en adéquation avec les valeurs postales et n'obtenaient pas forcément des résultats chiffrés concluants une fois en fonction. Seule la période d'essai de six mois permettait de vérifier si la personne correspondait réellement au profil attendu. Depuis 2000, l'apprenti n'a plus la garantie d'intégrer La Poste unique-

(70) Celui-ci est mené en présence des Directeurs des Ventes des départements concernés, parfois accompagnés d'un Directeur Commercial Bancaire, d'un DRH du département ou d'un Directeur d'Établissement proposant un poste sur son bureau. La présence de ce dernier est plus rare dans le second processus car cette pratique y est informelle. Ainsi, la directrice d'un bureau en Zone Urbaine Sensible, qui peinait à recruter un conseiller financier sur son bureau, a reçu certains candidats en entretien avec le directeur des ventes. Au lieu de valider les candidats pour La Poste, elle faisait son propre marché, ce qui induit un risque de dérive clientéliste.

(71) À cette période, la ligne hiérarchique était représentée par le DRH de la Direction Départementale et/ou le Directeur adjoint de l'Action Commerciale du Département.

ment au vu de ses résultats scolaires. Cet entretien de recrutement est effectué à l'issue de la formation pour vérifier en priorité si le candidat possède les comportements professionnels requis, d'autant qu'il n'y a plus de période d'essai depuis 2005, donc d'autant moins de place pour le doute. Pour l'entreprise, l'apprentissage fait ici office de « période d'essai » qui « permet d'appréhender le travail de l'étudiant et sa capacité à s'intégrer dans l'entreprise » [APEC, 2011].

Cette logique de sélectivité s'est encore renforcée par l'introduction début 2008 d'un nouveau processus de recrutement des jeunes formés en alternance par Formaposte Méditerranée. Ce n'est plus un seul entretien qui valide l'intégration en CDI du candidat mais deux entretiens finaux. Le premier est réalisé avec l'ingénieur de sélection et consiste en une « *évaluation de potentiel* ». Il vise à déterminer si le candidat a acquis les comportements professionnels en adéquation avec son futur métier. Après avoir passé un test de personnalité, le candidat est interrogé sur ses motivations, ses souhaits professionnels et sur les démarches qu'il a entreprises pour mener à bien sa mission commerciale (axes de progrès et mesures correctrices). À la suite de cet entretien, le candidat peut obtenir trois niveaux d'évaluation (favorable, réservé ou défavorable). Cette évaluation, réalisée par des experts du recrutement, n'est en aucun cas décisive dans l'embauche finale du candidat. Elle est considérée comme une aide à la décision pour l'entretien final qui se fonde les axes de vigilance émis lors du premier entretien pour interroger l'apprenti. C'est donc le dernier entretien, le plus souvent réalisé par les directeurs des ventes (DV) des départements recruteurs qui évaluent les compétences techniques du candidat, qui valide de manière définitive l'embauche qui sera discutée, en dernier recours, au comité pour l'emploi. L'avis des futurs responsables hiérarchiques sur le candidat prime encore davantage aujourd'hui dans la mesure où les experts du recrutement, dont l'avis est devenu facultatif, n'évaluent plus les apprentis depuis 2009. Les affectations se font alors en fonction de deux critères. Le premier concerne l'adéquation entre le bureau de formation du candidat et le département recruteur. Le candidat intègre en effet en priorité le département sur lequel il a effectué sa formation. Si le département ne propose pas suffisamment de postes par rapport aux candidatures validées, le choix s'effectue en fonction des vœux d'affectation des candidats, réalisés en amont des entretiens et dont l'utilisation reste facultative.

Ce nouveau processus se rapproche encore davantage du recrutement externe en termes de sélectivité. Les candidats sont ainsi « briefés » en amont par l'ingénieur référent de Formaposte lors de séances collectives portant sur la préparation du Curriculum Vitae et lors de séances individuelles (préparation des entretiens de recrutement et compte-rendu du test de personnalité à l'issue du premier entretien). Le nouveau dispositif permet aussi et surtout une plus grande flexibilité dans les affectations des candidats qu'auparavant. Ainsi, une personne dont la candidature a été validée ne se voit pas refuser un CDI par manque de postes sur le département, comme cela s'est produit pour une candidate de la promotion des contrats de professionnalisation de Montpellier. D'une logique départementale, cette sélection passe à une logique régionale, voire nationale lorsque les postes manquent, les candidats ayant été validés par La Poste pouvant proposer leur candidature sur l'ensemble du territoire.

Tableau 7. Les disparités territoriales dans l'organisation des contrats de professionnalisation à La Poste en 2008

Contrat de professionnalisation CFA dédié Formaposte Méditerranée	Contrat de professionnalisation CFA inter-métiers Île-de-France
Présélection	
Sélection sur dossier Entretien téléphonique Entretien en face-à-face	CV + lettre de motivation Tests écrits Entretien en face-à-face
Formation	
Absence des séquences à l'Éducation Nationale	Validation par le CFA (contrôle continu et mémoire de fin d'études)
Recrutement post-apprentissage	
Évaluation de potentiel par l'ingénieur de sélection Entretien final avec le directeur des ventes Validation par le comité pour l'emploi	Entretiens formalisés rares Décision du comité pour l'emploi

Le dispositif de formation à La Poste, qui assure une logique de pré-recrutement, va dans le sens d'une sélectivité toujours croissante, surtout en 2008 (nouveau processus de recrutement post-apprentissage en Méditerranée, création d'un Formaposte en Île-de-France). L'apprentissage comme mode de recrutement assure ainsi, au-delà de sa dimension formatrice, une mission de sélection sur le marché du travail. Véritable dispositif d'évaluation, il fait intervenir des logiques et des outils multiples censés faire système pour objectiver le potentiel et les compétences de l'individu, notamment par la formalisation de critères codifiés et une démarche d'auto-évaluation. Malgré des indicateurs formalisés, des critères plus tacites d'évaluation, potentiellement explicatifs d'échecs lors du recrutement, ont été repérés, ce que nous allons à présent mettre en exergue.

2. UNE ÉVALUATION SÉLECTIVE DE LA « PROFESSIONNALITÉ » DES CADRES

Les apprentis sont soumis à une évaluation constante sur des critères multiples (savoirs académiques, compétences techniques, comportement, etc.), jugés par une multiplicité d'acteurs (professeurs de l'Éducation Nationale, maître d'apprentissage, tuteur et formateurs de l'entreprise) aux outils d'évaluation pluriels (tests écrits, mise en situation, entretiens, auto-évaluation). Cette évaluation « multi-source » peut, par analogie, être comparée à l'outil d'appréciation des salariés appelé « le 360 degrés » [Lévy-Leboyer, 2000]. Ce dernier privilégie une évaluation collégiale à une évaluation strictement hiérarchique, valorise la démarche d'auto-évaluation et accorde une grande importance au savoir-être (72).

La formation en alternance est un dispositif d'évaluation continue de la part de l'entreprise formatrice dont l'objectif est de repérer et de conserver les meilleures recrues en fin de cursus. Cette évaluation comprend plusieurs étapes. La première se situe en amont de la formation, lors de la présélection. La seconde, celle de la formation, suit une progression pédagogique séquentielle (73). Après l'immersion/découverte (74) du métier en entreprise (environnement de travail, relations fonctionnelles, etc.), vient le temps de l'apprentissage du métier avec le tuteur (passage d'une doublure « passive » où l'apprenti l'observe à une doublure « active » où l'apprenti le remplace) puis la validation des compétences. La « mission commerciale », période d'autonomie sur le métier, permettrait de vérifier si les jeunes sont « opérationnels » avant d'être recrutés. Enfin, la sélection post-apprentissage constitue l'étape ultime de l'évaluation. La sélectivité du dispositif repose sur des outils et des pratiques formalisés, censés objectiver l'évaluation.

2.1. Contrôle, accompagnement ou tri ? Des missions d'évaluation plurielles

Trois types d'évaluateurs ont été repérés. Les « enseignants » assurent le contrôle, la sanction et la hiérarchisation des individus, les « formateurs » mettent en œuvre un processus réflexif d'accompagnement et les « sélectionneurs » trient et détectent le « potentiel » des candidats.

2.1.1. L'évaluation normative

Les « enseignants » dispensent des savoirs et veillent à leur acquisition. L'évaluation suit une logique d'examen (chaque individu possédant les connaissances théoriques suffisantes est validé). Moyen de contrôle de la progression de l'apprenti au cours de son passage dans le système scolaire et de sanction des écarts par rapport à des normes préétablies, cette évaluation est « normative » [Hadji, 1989]. Sanctionnée par une note, elle permet la hiérarchisation des individus. Cette évaluation institutionnelle, assurée par les

(72) Le MEDEF a, le premier, intégré à sa définition des compétences le « comportement ». Depuis, un flou théorique subsiste autour de cette notion, renvoyant au « savoir-être », aux « compétences relationnelles » ou encore « transversales » [Ségal, 2005].

(73) Si le nombre de ces séquences varie en fonction de la formation (six en année spéciale, trois en contrat de professionnalisation), la progression pédagogique est la même.

(74) Les apprentis ont notamment un rapport d'étonnement et une étude des pratiques des conseillers à la concurrence en tant que clients mystère à réaliser.

enseignants de l'Éducation Nationale et les formateurs de La Poste qui valident l'enseignement scolaire et un bilan de compétences, fournit la preuve que les apprentis possèdent les savoirs professionnels requis pour exercer le métier. Cette évaluation est la première étape de la sélection.

2.1.2. L'évaluation formative

Les « formateurs » ont quant à eux pour rôle de faire progresser le jeune en adaptant leur enseignement selon son évolution. L'évaluation est ici « *formative* » car elle contribue à la formation [*ibid.*]. C'est la mission du tuteur qui doit veiller à faire évoluer son enseignement en fonction de la situation particulière de l'apprenant dans un processus réflexif d'accompagnement. Ainsi, la « *doublure active* » en bureau de poste est intervenue à des moments différents selon les apprentis. C'est également censé être la mission du moniteur des ventes bancaire (MVB) qui assiste aux premiers entretiens de l'apprenti et le conseille lors de « *trainings* » sur les points à améliorer. La variabilité des conditions d'apprentissage en bureau de poste accorde une importance plus ou moins grande à ce rôle de formateur. Ainsi, certains apprentis ont-ils été encadrés de près par leur tuteur qui les a progressivement fait accéder à l'autonomie. C'est le cas de Sarah dont le tuteur lui a fourni « *les ficelles sur le métier* » et l'a rapidement laissée prendre les rênes de l'entretien (observations du bureau de Monvictoire, janvier-juin 2007). D'autres, au contraire, n'ont jamais pu assurer de rendez-vous seuls en dehors de la « *mission commerciale* ». Ainsi, Kenza a-t-elle davantage exercé des missions d'assistante commerciale durant sa formation, qu'elle perçoit comme un rôle inapproprié de « *secrétaire* » censée ranger les piles de documents en attente, ce qui « *n'est pas son boulot* ». La mission principale de ces « *formateurs* » est de valider les savoir-faire professionnels en cours de formation.

2.1.3. L'évaluation sélective

Enfin, les « *sélectionneurs* » trient les candidats selon une logique de concours. Alors que les apprentis ont tous théoriquement, en début de formation, une chance d'être recrutés en CDI au terme de leur cursus, le nombre de postes finalement disponibles incite à opérer une sélection. Ainsi, le maître d'apprentissage assure le suivi régulier de l'apprenti en situation de travail. Sa démarche est celle du « *sélectionneur* » car il doit apporter la garantie à l'entreprise d'avoir jugé sa performance, cette sélection initiale permettant aux recruteurs de faire le tri lors de l'évaluation finale. Certains maîtres d'apprentissage développent toutefois une relation particulière avec l'apprenti qui influe, par « *effet de source* », sur leur notation, comme le souligne cette ingénieure de sélection (75) :

« Peu de maîtres d'apprentissage, malheureusement, prennent leur responsabilité, aussi difficile que ce soit de dire : "Non, voilà, pour moi, il n'a pas le niveau, je lui ai dit, il le sait". (...) Moi, avec mon regard très objectif, dans la mesure où c'est possible dans les relations humaines, on est détaché du point de vue affectif de ces candidats. Du coup on peut avoir une évaluation moins édulcorée » (Fanny, ingénieure de sélection en Méditerranée, 28 ans).

Le jury post-apprentissage opère donc, en dernier lieu, le tri entre les candidats pour minimiser les erreurs de recrutement sous couvert d'une objectivité plus grande. Les ingénieurs de sélection réalisent, au moment de l'enquête, une « *évaluation de potentiel* », outil d'aide à la décision, en testant les compétences comportementales. Les Directeurs des ventes (DV) décident du recrutement en s'assurant des compétences techniques des candidats à l'embauche. Tous les acteurs de la formation, qu'ils aient ou non une autorité hiérarchique sur l'apprenti, assurent donc l'évaluation de ce dernier à des degrés divers. Si cette « *évaluation multi-source* » est censée faire système pour mieux cerner s'il est en mesure de tenir son poste, de s'intégrer à l'entreprise et d'y évoluer, certains acteurs ne jouent pas forcément le jeu. Ceci justifie aux yeux de l'entreprise l'aspect décisif de l'entretien final, l'ensemble des évaluations précédentes assurant un rôle intermédiaire dans le recrutement permettant de se faire progressivement une idée sur le candidat. Ainsi, réussir l'ensemble des évaluations précédant la sélection finale ne garantit pas une place dans l'entreprise.

(75) L'ingénieur de sélection est un prestataire de service de La Poste en charge du recrutement. En 2007, la fonction est renommée « *Consultant en Recrutement et Développement des Compétences* » (CRDC).

Tableau 8. Les acteurs de l'évaluation

Type d'acteurs	Acteurs concernés	Type d'évaluation	Rôle principal	Missions
Enseignants	Enseignants de l'Éducation Nationale Formateurs de La Poste	Normative	Valider les savoirs professionnels (logique d'examen)	Dispenser des savoirs Veiller à leur acquisition Contrôler la progression Sanctionner les écarts Hiérarchiser les individus
Formateurs	Tuteur Moniteur des Ventes bancaire	Formative	Valider les savoir-faire professionnels	Apprendre le métier Faire progresser l'apprenti Faire évoluer son enseignement selon la situation de l'apprenant
Sélectionneurs	Maître d'apprentissage Jury post-apprentissage	Sélective	Trier les candidats selon leurs compétences comportementales et techniques (logique de concours)	Assurer le suivi régulier de l'apprenti en situation de travail Apporter la garantie à l'entreprise du jugement de la performance de l'individu Minimiser les erreurs de recrutement

2.2. Détection, légitimation et sélection : les outils de l'évaluation

Cherchant à juger différents registres d'éléments, les outils de l'évaluation se déclinent en quatre types, à savoir les outils de « validation des connaissances », « de simulation », « psychologisants » et « de légitimation de la sélection ». La combinaison de ces outils, qui varient en fonction des étapes de l'apprentissage et des formations suivies, vise à cerner l'ensemble des « *comportements professionnels* » et à recouper les évaluations afin, théoriquement, d'avoir la sélection la plus fine possible.

2.2.1. Les outils de « validation des connaissances » mesurent le niveau d'acquisition des savoirs théoriques généraux

Les « outils de validation des connaissances » sont issus de l'institution scolaire (dissertations, questionnaire à choix multiple (QCM) ou mémoires). Ils servent à valider le niveau d'acquisition de connaissances de l'individu en évaluant ses productions selon des consignes prédéfinies. Qu'ils soient utilisés en contrôle continu (cas des DUT Techniques de Commercialisation et des contrats de professionnalisation parisiens) ou en contrôle final (cas des BTS Banque), ils servent à mettre l'apprenti en situation d'examen. Les enseignants cherchent à repérer si les connaissances théoriques ont bien été assimilées. La validation finale de l'apprenti en dépend dans la mesure où il ne peut théoriquement être recruté que sous réserve d'obtention du diplôme mais aussi du bilan de compétences du Centre de Développement des Compétences (CDC). Ces outils sont principalement de nature écrite, l'écrit servant « essentiellement à examiner les connaissances d'un candidat alors que l'oral sert aussi à juger la personne » [Moatty, Rouard, Teiger, 2005, p. 182]. C'est pourquoi les mises en situation complètent le dispositif d'évaluation.

2.2.2. Les outils de « simulation » vérifient l'application des connaissances en situation de travail

Les outils « de simulation » reposent sur des mises en situation, censées évaluer la capacité de l'individu à appliquer ses connaissances en situation de travail. Dès le pré-recrutement, les Directeurs d'Établissement, accompagnés du responsable de formation, mettent les candidats en situation de vente. Cet outil permet d'évaluer la capacité du candidat à mener une négociation et, *in fine*, de cerner son « *potentiel commercial* ». Dès le début de la formation, les apprentis participent à un séminaire de négociation commerciale de trois jours, le séminaire « Eaux Vives », au cours duquel ils jouent les chefs d'entreprise fictifs. La simulation est également utilisée lors des « trainings » par le moniteur qui évalue l'application de la méthode de vente propre à La Poste tout comme à l'entretien final afin de s'assurer que l'apprenti s'est adapté aux outils de l'entreprise. Dans ce dernier cas, le candidat est mis en situation face à un client imaginaire insatisfait pour évaluer sa capacité à désamorcer un conflit. La « mission commerciale » de six semaines durant laquelle l'apprenti gère un portefeuille clients en autonomie est enfin une mise en situation « grandeur nature ». Les résultats (capacité à se générer de l'activité, à mener un entretien vente et à atteindre des objectifs chiffrés validés par le Directeur des Ventes) sont attentivement examinés lors du recrutement final.

2.2.3. Les outils « psychologisants » déterminent la personnalité et le démarche réflexive

Les outils « psychologisants » évaluent la personnalité du candidat, sa motivation et sa capacité d'adaptation, de conformité et de résolution de problèmes. C'est le cas des tests psychotechniques utilisés lors du pré-recrutement afin de détecter ces « qualités » difficilement observables. Après avoir déposé son dossier, le candidat passe un test de personnalité dont le résultat conditionne l'admission en entretien. Ce test évaluerait son degré d'autonomie et d'adaptabilité et prédirait son adhésion potentielle aux valeurs de l'entreprise, à sa stratégie politique et commerciale et son goût du travail en équipe. Le même type de test est utilisé en 2008 en préalable à « l'évaluation de potentiel ». Le test « Performanse », logiciel d'aide à l'évaluation des comportements en milieu professionnel, délivre des points d'appui et de vigilance dans la relation aux autres, au travail, à la hiérarchie, les réactions en situation tendue et l'environnement professionnel pour guider l'entretien. Ce test, qui n'est plus utilisé aujourd'hui à Formaposte Méditerranée lors du recrutement post-apprentissage l'est toujours pour les recrutements externes « secs ». L'auto-évaluation fait enfin reposer sur l'apprenti l'appréciation de ses atouts et de ses points faibles. Ce dernier participe donc à l'évaluation formative en réajustant constamment son comportement par rapport aux objectifs fixés en tenant compte des contraintes de la situation. Lors de l'entretien décisif, il est testé sur sa démarche réflexive et sur ses actions correctrices. L'évaluation porte ici sur la démarche plus que sur la production et sur ses critères de réalisation plus que de réussite, comme le rappelle l'ingénieure de sélection :

« [Ce qu'on recherche], c'est d'être en mesure de prendre suffisamment de recul pour se dire : "Par rapport à cet objectif ou ce résultat à obtenir, qu'est-ce que je vais faire, comment je vais procéder ?" Quelqu'un de suffisamment autonome et réfléchi pour organiser son travail dans le but d'atteindre des objectifs » (Fanny, ingénieure de sélection en Méditerranée, 28 ans).

L'auto-évaluation fait ainsi reposer sur l'individu la responsabilité de son échec et non sur des causes exogènes comme les futurs conseillers doivent apprendre à le faire.

2.2.4. Les outils de « légitimation de la sélection » visent à uniformiser les comportements professionnels

Les outils de « légitimation de la sélection » sont issus de normes qui servent à classer les individus, retranscrites dans des référentiels de formation où sont listées les compétences à acquérir durant l'apprentissage. Les guides de formation contiennent une grille d'évaluation qui associe des « *comportements professionnels* » standardisés aux tâches du métier sur la base d'une progression pédagogique qui garantirait leur acquisition. Le référentiel utilisé à La Poste est le « *portefeuille de compétences* », construit par rapport au dictionnaire des compétences comportementales à usage des managers de La Poste. Présenté aux apprentis comme « *un outil de mesure des progrès accomplis* », il permet également d'uniformiser les différents critères de l'évaluation. « Instrument d'objectivation et de traçabilité », la grille cadre les actions « par le formatage (cases, rubriques) qui limite l'expression de leur subjectivité » [Moatty, Rouard, Teiger, 2005, p. 190]. La capacité du candidat à se créer sa propre activité et à atteindre les objectifs fixés comme le conseiller en exercice est testée. Les critères sont traduits en comportements tels que le fait « *de générer et organiser son activité* », « *d'accueillir, conseiller et vendre* » et « *d'assurer le suivi de la relation clientèle et le service après-vente courant* », soit assurer la tenue de l'intégralité des tâches du poste. Considérés comme propres à l'individu et développés en situation de travail, ces comportements sont une maîtrise des outils organisationnels pour gérer la relation avec le client et l'inscrire dans la stratégie de l'entreprise. Ce « *portefeuille de compétences* » sert de référentiel commun aux sélectionneurs après chaque séquence, il permet de finaliser l'avis général porté sur l'apprenti examiné lors des entretiens de recrutement post-apprentissage. Le maître d'apprentissage, qui le remplit, garantirait l'adéquation des comportements aux attendus du métier. Les ingénieurs de sélection mènent l'évaluation de potentiel à l'aide d'une grille similaire dans laquelle sont listées les compétences comportementales, la motivation du candidat et les atouts et axes de vigilance du test Performanse évoqué plus haut. Ces « outils de légitimation de la sélection » servent ainsi non seulement de points de repère aux évaluateurs mais aussi d'outils de justification de la sélection. Considérés comme une aide à la décision, ils ont pour but de légitimer le choix final.

Tableau 9. Les outils de l'évaluation

Type d'outils	Outils concernés	Fonction	Acteurs
Validation des connaissances	Outils de l'institution scolaire (dissertations, questionnaire à choix multiple, mémoires, etc.)	Mesurer le niveau d'acquisition des savoirs théoriques généraux	Enseignants
Simulation	Mises en situation : situation fictive avec un client, séminaires de négociation, trainings, mission commerciale	Vérifier l'application des connaissances en situation de travail Évaluer le potentiel commercial	Enseignants Formateurs Sélectionneurs
Psychologisants	Test psychotechniques et de personnalité, auto-évaluation	Déterminer la personnalité, la motivation, la capacité d'adaptation, la conformité, la résolution de problèmes et la démarche réflexive des candidats	Formateurs Sélectionneurs
Légitimation de la sélection	Référentiels de formation, grilles d'évaluation, portefeuille de compétences	Uniformiser les comportements professionnels et les critères de l'évaluation Justifier la sélection	Sélectionneurs

Les logiques et les outils des évaluateurs sont donc censés faire système pour déterminer si l'apprenti « convient » à l'entreprise, système qui doit notamment permettre le repérage de l'inobservable, qui ne peut être appréhendé que sur le long terme.

2.3. De la formalisation des compétences aux critères diffus de l'évaluation

Si le diplôme, validant les facultés cognitives, et l'expérience professionnelle, les traduisant en « compétences », sont considérés comme les critères prioritaires d'accès à l'emploi, certains « savoirs » prennent une place prépondérante sur le marché du travail. Quelles compétences professionnelles sont attendues par les recruteurs ? Comment la formation par l'apprentissage transforme-t-elle certaines qualités *a priori* propres à l'individu comme le « goût du challenge » ou les « capacités relationnelles » en « compétences comportementales » s'inscrivant dans un collectif de travail ? Dans quelle mesure l'individu s'approprie-t-il ces compétences, normes émanant de l'entreprise, en situation de travail ?

2.3.1. Les compétences techniques, socle de la pyramide

Les compétences techniques constituent le minimum requis supposé être appris en cours de formation et être acquis en fin de cursus. En réunion pédagogique mixte, le conseiller financier est comparé à un « *médecin généraliste* » dont le soin ne peut s'effectuer sans une bonne connaissance des symptômes et des remèdes et donc « *des médicaments à prescrire* » sans quoi il y a défaut de conseil (observations de la journée d'accueil des BTS Banque, 31 mai 2007). La maîtrise des procédures, des produits financiers, de l'outil informatique, de la méthode de vente et de la réglementation bancaire est évaluée par les enseignants du Centre de Développement des Compétences grâce aux outils de validation des connaissances et réexaminée par les « formateurs » (moniteur des ventes) ainsi que les « sélectionneurs » lors de mises en situation. Cette maîtrise technique du métier est considérée comme nécessaire mais non suffisante au recrutement final de l'apprenti. D'autres critères font donc la différence dans l'évaluation des candidats.

2.3.2. L'adéquation à la culture de l'entreprise, gage de fidélité et d'adaptation

La motivation de l'individu est un indicateur omniprésent d'évaluation, prédictif de sa capacité d'adaptation à la culture de l'entreprise mais aussi de sa fidélité potentielle à l'organisation. Les candidats à l'apprentissage souhaitant intégrer La Poste pour la sécurité et la tranquillité présumée de l'ancienne administration des PTT sont éliminés par les sélectionneurs au profit de ceux qui mettent en avant leur désir de contribuer à la performance économique de l'entreprise. L'individu doit avoir la capacité à s'intégrer dans un contexte de

travail et à adhérer aux changements culturels, organisationnels et stratégiques de La Poste en « *accompagnant ses évolutions* ». Il doit également faire la preuve de sa fidélité à l'entreprise, symbolisée par une « *prestation de serment* » qui fait office de « *vœux de mariage* » dans laquelle l'apprenti s'engage à respecter le secret professionnel. Certains candidats ayant une expérience bancaire se sont construits en opposition à leur vision des autres banques. Leur conception de La Banque Postale comme banque relationnelle est considérée comme un indice de leur fidélité à l'entreprise, de même que la valorisation de la mobilité, gage d'un désir de l'intégrer. Pour prouver leur fidélité, les apprentis doivent se projeter dans l'organisation et, le jour de l'entretien, « *laisser de côté le CDI pour évoquer les attentes et le projet professionnel en étant acteur de leur formation* » (Réfèrent de la promotion des contrats de professionnalisation de Montpellier, observations du « *debriefing* » du 27 avril 2007). Les « *sélectionneurs* » évaluent l'adéquation à la culture de l'entreprise à l'aide d'outils psychologisant (notamment le test « *Performanse* ») mais aussi des outils de légitimation de la sélection qui notent, dans la rubrique dédiée à « *la motivation* », sur une grille de 1 à 5 trois critères « *la motivation pour l'entreprise* », « *l'intérêt pour le poste et la représentation de la fonction* » et le « *pronostic d'adaptation et d'intégration* ».

2.3.3. Les qualités individuelles jugées « *intrinsèques* » et la « *prédisposition à la vente* »

En amont du processus, il s'agit de repérer « *des "qualités" susceptibles de concourir à l'acquisition des compétences requises pour tenir un emploi* » [Kergoat, 2002, p. 87], à savoir « *le potentiel* » du candidat. En fin de formation, l'apprenti est jugé sur sa prédisposition à évoluer dans l'organisation. Certaines qualités requises sont considérées par les partenaires comme « *intrinsèques à l'individu* ». Pour les évaluer, le sélectionneur dispose de points de repère, à savoir la motivation du candidat et son système de moralité, soit un ensemble d'attitudes et de système de valeurs testant cinq caractéristiques : ses « *qualités morales* », ses « *traits de caractères* » et de « *personnalité* », ses « *goûts et intérêts* » et son « *comportement* » [Bellier, 2004]. Sont évaluées en priorité les « *valeurs et règles de conduite intégrées par le candidat et perçues comme nécessaires à la production et/ou à l'intégration dans un milieu social donné* » [Kergoat, 2002, p. 103]. Certaines qualités sont jugées indispensables à l'exercice du métier comme la ponctualité, garante d'une gestion du temps rigoureuse et la probité, vertu morale qui permet de s'assurer du respect du code de déontologie de La Poste et de la commercialisation de produits adaptés au besoin des clients. La « *bonne gestion de la fatigue et du stress* » est également recherchée afin que le candidat puisse « *tenir* » face à un métier éprouvant tant au niveau des horaires que de la quête permanente des résultats. Cette aptitude est testée lors du séminaire de négociation commerciale organisé par les enseignants, durant lequel les apprentis dorment à proximité du lieu de formation et sont amenés à finir très tard les simulations de négociations.

La qualité la plus recherchée reste toutefois la « *prédisposition à la vente* ». Tout comme les agents des centres d'appel étudiés par Marie Buscatto, les profils prisés sont les Bac+2 commerciaux sélectionnés sur leur « *adaptabilité* » et leur « *sens commercial* » [Buscatto, 2002, p. 110]. Latent, ce sens commercial serait déjà présent chez l'individu, révélé lors d'expériences professionnelles et confirmé durant l'apprentissage. Ainsi, Nadia, préparant un DUT Techniques de Commercialisation, a été reléguée à un poste subalterne pour réaliser sa « *mission commerciale* », ce qui a anéanti toute chance d'être recrutée sur le poste de conseiller financier auquel elle devait théoriquement être formée. Les partenaires ont déploré son manque de « *dynamisme* » (elle aurait « *l'air toujours endormie* ») et l'absence de « *potentiel commercial* » qu'elle ne pourrait plus acquérir :

« *On m'a dit que je n'avais pas l'aspect commercial et ma tutrice, elle part du principe que c'est inné. J'ai dit : "Non, le commercial, on l'acquiert, tout s'acquiert. Donc je suis là pour apprendre et acquérir les compétences pour le métier" » (Nadia, 24 ans, DUT Techniques de Commercialisation à Avignon, mère au foyer, père ouvrier cariste, V2).*

Enseignées en cours de formation, les techniques de négociation et la méthode de vente sont censées être testées en situation de travail, en confrontant l'apprenti à l'exercice du métier lors de la mission commerciale. Le fait de juger absent ce potentiel sans l'avoir éprouvé montre que cette qualité est perçue comme innée. Pour prouver qu'ils la possèdent, les postulants se conforment aux attentes des recruteurs en soulignant leur « *goût du challenge* », leurs « *qualités relationnelles* » et le « *contact clients* » sans réellement savoir ce qu'ils recouvrent. Au-delà des affirmations et des discours préparés des candidats, les recruteurs cherchent à tester ces compétences lors des mises en situation de

clients mécontents où le « *sens du relationnel* », à savoir la faculté de s'adapter à son interlocuteur, est jugé. Ils examinent également les expériences commerciales des candidats. Les anciens vendeurs représentants placiers (VRP) auraient ainsi déjà fait la preuve de leur « résistance au stress » et auraient conscience d'avoir des objectifs à atteindre. À l'instar de Michel Arliaud [2003], nous pensons, au contraire, que les compétences des vendeurs, trop souvent réduites à des « capacités relationnelles innées », sont construites par confrontation au monde social. C'est également par l'expérience que l'apprenti acquiert certaines compétences transférables sur le marché du travail, primordiales dans la sélection. Or ces attitudes doivent pouvoir être transformées en « *compétences comportementales* » en cours de formation.

2.3.4. L'autonomie et la capacité à résoudre des problèmes complexes

Le modèle de la compétence fait apparaître de nouvelles exigences envers la main-d'œuvre en remplaçant la « subordination et l'isolement », caractéristiques du modèle de la qualification, par « l'autonomie et l'interdépendance ». « La mobilisation se met au service de la recherche autonome de solutions à des problèmes concrets de production » [Paradeise, Lichtenberger, 2001, p. 37]. Cette mobilisation constitue le critère distinctif présidant au recrutement des apprentis car l'employeur ne règle pas en totalité la question de la coordination du travail. Pour la repérer, le parcours antérieur des candidats sert aux sélectionneurs pour prouver leur « capacité à avoir su ou à avoir pu surmonter des épreuves, capacité supposée transférable en situation de travail » [Kergoat, 2002, p. 100] comme pour les apprentis qui ont un parcours « chaotique ». En situation d'entretien final, l'apprenti est interrogé sur les raisons pour lesquelles il n'a pas réussi à commercialiser certains produits, sur ce qu'il a entrepris et sur ce qu'il compte faire pour améliorer ses résultats. Les sélectionneurs utilisent à cet effet les outils de simulation (mission commerciale) et psychologisants (auto-évaluation). Certains comportements, validés par le maître d'apprentissage, signaleraient la capacité à résoudre des problèmes en mobilisant les ressources de son environnement. Initiative et responsabilité sont les compétences clés de cette nouvelle figure du « professionnel d'entreprise » [Dubar, 2010]. Ainsi, la jeune fille qui n'a pas été recrutée en Île-de-France car elle n'avait, officiellement, pas eu les résultats scolaires escomptés, a, semble-t-il, été surtout recalée pour son « *manque d'organisation* » et son « *manque d'initiative* ».

Lors de la validation de la période d'essai des apprentis, deux critères sont mis en avant pour pouvoir continuer la formation, à savoir « *comprendre son environnement* » et « *aller de l'avant/être pro-actif* » (observations de la Réunion d'Équipe Pédagogique Mixte des DUT Techniques de Commercialisation, 16 mars 2007). Or le « savoir-être », loin d'être inné, est un comportement organisationnel et social. Pour tenter de l'objectiver, les évaluateurs ont formalisé un certain nombre de compétences à partir des « *comportements professionnels* », à savoir les tâches assignées au métier [Gilson, 2011b].

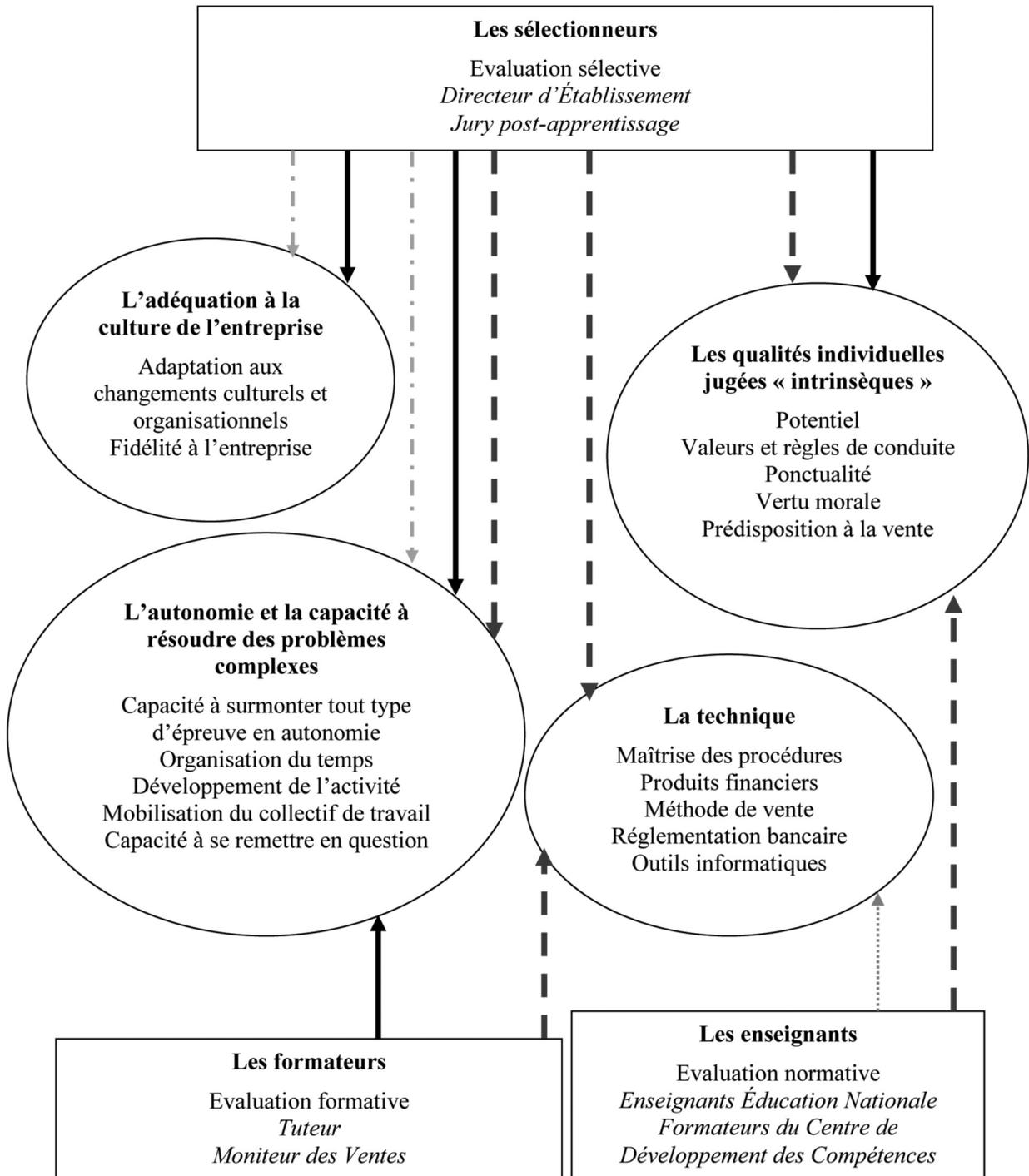
Un détour par le contenu du « *portefeuille de compétences* » confirme que ces dernières reposent sur une maîtrise des outils organisationnels pour gérer la relation avec le client et l'inscrire dans la stratégie de l'entreprise. « *L'adaptabilité* » et « *l'accompagnement des évolutions de La Poste* » testent la perméabilité du candidat aux changements stratégiques et organisationnels de l'institution et sa capacité à « *individualiser son argumentaire en fonction du client tout en respectant les priorités commerciales* ». « *La conviction/influence* » et « *l'analyse et le raisonnement* » évaluent sa capacité à passer de l'accord à la signature du contrat et à se situer par rapport aux objectifs fixés tandis que « *l'orientation client* » valide la capacité de conseil en fonction des besoins. Le futur conseiller doit donc savoir concilier deux dimensions, la vente et le conseil, en personnalisant la relation client tout en améliorant la productivité de l'entreprise. La « *recherche du résultat et de la performance* » mesure le souhait de s'inscrire comme un maillon de la chaîne productive et de tout mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs. Comme le souligne un ingénieur de formation, « *le Directeur de l'Action Commerciale recrute des vendeurs, pas des assistantes sociales !* » (observations du « debriefing » des contrats de professionnalisation de Montpellier, 27 avril 2007). Les comportements associés (« *générer son activité* » ou « *résoudre rapidement les problématiques simples de service après-vente* ») indiquent une capacité de gestion autonome d'un portefeuille client. Une autre dimension apparaît avec « *l'autonomie/confiance en soi* », mesurée par le fait de « *solliciter l'encadrement ou le guichet pour développer son activité* » ou encore de « *organiser son activité et gérer son temps* » et « *la maîtrise de soi* », à savoir « *rester mobilisé malgré les échecs ou un environnement peu favorable* » qui testent la capacité à gérer les

situations délicates liées au client ou aux difficultés rencontrées en bureau de poste. « *La coopération/entraide* » garantirait les relations fonctionnelles avec les guichetiers apporteurs de rendez-vous et les conseillers spécialisés en patrimoine et en immobilier dont une partie de l'activité dépend des conseillers financiers. Afin de les développer en cours formation, des observations au guichet et des doublures avec les conseillers spécialisés sont organisées. L'esprit de cohésion du groupe est mis en exergue. Les apprentis, qui ont un parrain ou une marraine doivent trouver un nom à leur promotion, ont un e-mail commun et apprennent à collaborer lors du séminaire de négociation commerciale. Ils doivent prouver qu'ils s'inscrivent dans un collectif de travail et qu'ils sont capables d'utiliser les ressources organisationnelles à bon escient. Enfin, « *le souci de la précision et de la rigueur* » permet d'organiser l'activité (tenue de l'agenda, préparation des rendez-vous, classement des dossiers, etc.), l'application de la réglementation bancaire étant très contrôlée (76). Cette dernière dimension de gestion du temps, de l'espace et des procédures parfait le tableau du « bon conseiller financier ».

Le portefeuille de compétences assimile donc des qualités *a priori* propres à l'individu à l'ensemble des tâches du métier. Ces indicateurs comportementaux prouveraient la capacité à affronter tout type de situation en autonomie : la capacité à organiser son temps, à développer son activité et, surtout, à s'inscrire dans un collectif de travail afin d'utiliser les ressources organisationnelles pour servir la stratégie de l'entreprise. À l'instar de Marie-Christine Combes [2002], nous pensons que ces dimensions font appel à des compétences techniques, organisationnelles (mobilisation des compétences techniques au bon niveau et au bon moment, mobilisation des collègues, recherche de l'information, etc.) et de marché (traduite et susciter les demandes des clients), soit de maîtrise de l'organisation productive de laquelle le salarié dépend. Un élément de validation de la capacité à affronter toute situation en autonomie est la réaction personnelle face à des situations difficiles (méconnaissance des produits, relation client houleuse ou manque d'activité). Le filtre du recrutement post-apprentissage qui met en évidence le rôle crucial des « sélectionneurs » (cf. figure n° 2 ci-après) ne laisse donc une chance qu'aux jeunes ayant prouvé leur capacité à surmonter certains problèmes liés à l'activité de travail dans l'idée que « la compétence se rapporte davantage à des savoirs transversaux, génériques et méthodologiques permettant aux salariés de se sortir de n'importe quelle situation » [Ségal, 2005, p. 7].

(76) Le Directeur d'Établissement, le comptable, le moniteur des ventes, le centre financier, le contrôleur des Opérations Bancaires de La Banque Postale et le chargé du contrôle du risque de La Poste assurent ce contrôle.

Figure 2. La formation en alternance à La Poste, un dispositif d'évaluation sélective



-▶ Outils de validation des connaissances
- ▶ Outils de simulation
- ▶ Outils psychologisants
- - - -▶ Outils de légitimation de la sélection

CONCLUSION

Si l'entreprise met en œuvre tous les moyens nécessaires à l'homogénéisation des pratiques au cours de la formation en apprentissage (référentiel de formation, portefeuille de compétences), les apprentis développent des pratiques variables en situation de travail, en se confrontant aux pairs et à des contextes d'apprentissage différenciés. Le marché régional du travail et l'organisation de la formation jouent un rôle prépondérant dans le processus de recrutement des futurs salariés. En amont, les profils retenus sont plus sélectifs en Méditerranée qu'en Île-de-France où le diplôme et l'expérience bancaire ont un moindre rôle par rapport à la motivation à intégrer le métier. En aval, le recrutement post-apprentissage confronte les apprentis à un dernier filtre sélectif en Méditerranée, tandis qu'en Île-de-France, l'évaluation repose principalement sur les épaules du maître d'apprentissage au moment de l'enquête. Les profils retenus sont ceux jugés les plus en adéquation avec les « *comportements professionnels* » exigés pour le métier. La professionnalisation est ici entendue comme catégorie « gestionnaire ou managériale » et concerne les exigences de résultat ou sur le produit du travail énoncées et contrôlées par la hiérarchie directe [Demazière, 2009]. L'organisation, la capacité à vendre, l'accompagnement des évolutions de l'entreprise, l'utilisation des ressources de son environnement pour faire face aux situations complexes et la capacité à se remettre en question expriment l'adaptabilité du jeune et le mettent en position d'acteur de sa formation. L'autonomie relative accordée n'éradique toutefois pas l'attention portée au respect de l'autorité hiérarchique dans l'exercice du métier. La capacité à se remettre en question et à ne pas trouver de cause exogène à son échec confirme la subordination potentielle de l'apprenti qui accepte d'endosser la responsabilité de ses échecs. Que deviennent les apprentis une fois passés par l'entonnoir de la sélection post-apprentissage ?

CHAPITRE 4

LE DEVENIR DES APPRENTIS APRÈS LA FORMATION EN ALTERNANCE

INTRODUCTION

Que deviennent les apprentis qui n'ont pas « satisfait » aux critères de La Poste ? Certains candidats sélectionnés déclinent-ils la proposition de CDI malgré un souci de « stabilisation » prononcé ? Enfin, quelles pratiques développent les apprentis recrutés en fin de formation une fois en poste ? Ce dernier chapitre cherche à rendre compte du devenir des laissés pour compte de l'apprentissage mais aussi des nouvelles recrues passés par l'entonnoir de l'évaluation post-apprentissage.

1. RETOUR À LA CASE DÉPART POUR LES APPRENTIS LES MOINS DOTÉS SOCIALEMENT

Les laissés pour compte de la sélection finale connaissent une insertion variable. Les titulaires du CAP « Tri, Acheminement, Distribution » (TAD) préparant au métier de facteur ont bien du mal à se reclasser lorsqu'ils ne sont pas sélectionnés par La Poste. « Libération » titre ainsi « La Poste promène ses apprentis » le 13 août 2009 à la suite de la manifestation de la CGT des services postaux en faveur de l'embauche des apprentis et contrats de professionnalisation durant laquelle elle rappelle la difficulté des apprentis facteurs à valoriser leur diplôme sur le marché du travail. Pour les étudiants préparant la mention complémentaire services « financiers », les débouchés en dehors de la Poste seraient plus nombreux (chargé d'accueil, assistant commercial, agent de relation clientèle, etc.). Les futurs conseillers financiers sont d'ailleurs théoriquement censés pouvoir valoriser leur formation sur un marché professionnel, leur débauche par les banques concurrentes étant fortement crainte par la direction de La Poste et de La Banque Postale. De la théorie à la pratique, nous allons à présent étudier l'insertion professionnelle de ces jeunes apprentis conseillers financiers de La Poste qui ne sont finalement pas recrutés. La formation en alternance sécurise-t-elle les parcours professionnels ?

1.1. Rester ou partir ? Un « choix contraint »

À la suite de leur formation, les apprentis conseillers financiers de la Poste de la fin des années 1990 se scindent en trois groupes [Kergoat, 2002]. Le premier quitte l'entreprise car il n'a pas le choix (environ 17 % des apprentis conseillers financiers en 2000). Ces jeunes déplacent, le plus souvent, leurs perspectives professionnelles vers les loisirs. Malgré un statut d'ouvrier perçu comme provisoire, ils sont, pour la plupart, victimes de déclassement. Le second groupe peut et souhaite quitter l'entreprise en s'assurant de meilleures perspectives professionnelles (34 % en 2000). Ces jeunes privilégient la reprise d'études ou un emploi, notamment dans la banque, pour accroître leur chance d'ascension sociale. Enfin, le dernier groupe reste dans l'entreprise d'accueil (69 % entre 1996 et 2000). Ces jeunes attendent la première opportunité pour quitter La Poste (ils démissionnent à hauteur de 26,7 % au bout de 18 mois).

Dix ans plus tard, seuls le premier et le dernier cas se sont présentés lors de notre troisième vague d'enquête, menée de deux mois à un an après la fin de la formation. Soit les apprentis ont quitté l'entreprise car ils n'ont pas eu le choix, soit ils sont restés dans l'entreprise d'accueil lorsqu'ils ont été recrutés. Aucun candidat n'a donc volontairement quitté l'entreprise à la fin du cursus. Plusieurs raisons expliquent ce choix de rester dans l'entreprise d'accueil. D'abord, les apprentis ne pensent plus s'assurer de meilleures perspectives professionnelles à la concurrence. Considérant le marché du travail comme sinistré à la suite de CDI quittés dans des secteurs peu porteurs en termes de carrière ou encore une précarité

sur le marché professionnel de la banque, la logique d'emploi qui motive leur entrée en formation joue sur leur décision finale de rester à La Poste (cf. chapitre 2). En outre, soulagés d'être passés à travers les mailles du filet, ces jeunes s'estiment chanceux d'avoir été recrutés à La Poste. Ils comptent donc d'abord exercer le métier quelques années avant de prétendre éventuellement à une meilleure rémunération ou de meilleures conditions de travail dans les banques concurrentes. Enfin, aucun enquêté n'a refusé un poste pour poursuivre ses études, préférant directement accéder à un emploi stable que de retarder l'entrée sur le marché du travail, détenant un diplôme similaire à celui préparé et estimant que l'école ne lui apporte pas les compétences recherchées. Deux d'entre eux ont néanmoins quitté l'entreprise sans y avoir été contraints (77) mais leur choix n'a pas été motivé par une promesse de carrière en dehors de La Poste. Ces apprentis ont quitté la formation car ils savaient que la « conversion » au métier qui implique « une nouvelle conception de soi et du monde » [Hughes, 1958] serait impossible.

Le groupe des apprentis se scinde donc en deux types de populations. Les premiers, recalés lors de l'entretien post-apprentissage, se retrouvent sur le marché du travail. Les seconds, recrutés à La Poste, restent dans l'entreprise formatrice. C'est donc la sélection finale opérée par La Poste qui occupe un rôle majeur sur le devenir professionnel de ces jeunes plus que leur choix de quitter ou non l'entreprise. Alors que les apprentis de la fin des années 1990 semblent hésitants (concernant l'exercice du métier dans l'entreprise formatrice et la poursuite des études), les apprentis de notre panel semblent, de prime abord, subir leur destinée.

1.2. Quel avenir pour les apprentis qui ne sont pas recrutés ?

Pour l'ensemble des apprentis (hormis ceux qui ont abandonné la formation), le doute subsiste jusqu'au bout, à savoir jusqu'à l'entretien de recrutement final, théoriquement décisif, les affectations étant confirmées lors du comité pour l'emploi. La principale question des candidats n'est pas de poursuivre, ou non, leurs études, d'aller, ou non, à la concurrence mais de savoir s'ils vont faire partie des élus.

1.2.1. De la régulation institutionnelle à la régulation diffuse, le brouillage des critères de sélection

Ainsi, seule la moitié des apprentis de notre panel qui a terminé la formation s'est finalement vue proposer un poste en CDI dans l'entreprise formatrice (douze sur vingt et un). Parmi ces douze apprentis, la moitié a fait sa formation en Île-de-France où tous les apprentis qui ont validé leur certificat ont été recrutés, le système de recrutement connaissant une logique moins sélective qu'en Méditerranée au moment de l'enquête. Comme le souligne cette apprentie parisienne, il suffit de « *correspondre à une partie des critères de La Poste* » pour obtenir une place, les besoins étant importants dans la région. En Méditerranée, l'avenir des apprentis se joue lors de l'entretien de recrutement post-apprentissage formalisé. Alors qu'un poste est promis aux participants sous réserve d'obtention du diplôme et de la validation par le centre de développement des compétences, moins des deux-tiers des apprentis interrogés formés en Méditerranée sont finalement recrutés en CDI en 2007-2008. Sur les quinze apprentis du panel encore en lice en fin d'apprentissage à Formaposte sur dix-sept formés au départ, seuls six ont obtenu un poste. Deux ont été formés en contrat de professionnalisation à Montpellier, trois en DUT Techniques de Commercialisation et un seul en BTS Banque. Tous les candidats recalés y ont cru jusqu'au bout. Seule une apprentie, Nadia, savait que tout était perdu d'avance car elle a d'office été reléguée à l'apprentissage du métier de gestionnaire de clientèle en début de formation et que ces postes sont uniquement pourvus par la voie de la promotion interne. Pour les autres, les critères de sélection restent flous et la déception immense.

N'ayant pu assister au comité pour l'emploi (78), nous avons appelé la Direction Départementale pour connaître les motifs de refus. Nous les avons confrontés à ceux évoqués

(77) Le premier n'a pas souhaité poursuivre l'enquête en vagues 2 et 3. Nous ne connaissons donc pas les motifs d'arrêt de la formation, ni son devenir professionnel. Le second a accepté de jouer le jeu lors du second entretien mais n'a pas poursuivi en vague 3, ne souhaitant plus entendre parler de sa formation en alternance à La Poste.

(78) Le DRH du département, coopératif, nous a permis d'assister au recrutement des candidats. Il nous a toutefois confirmé, après plusieurs relances de notre part, que des situations litigieuses sont abordées dans ce comité dont le règlement en présence d'un observateur extérieur lui semblait délicat.

par les apprentis eux-mêmes au cours des trois vagues d'enquête, interrogés sur les événements marquants de la formation et sur leur sélection finale. Enfin, nous avons pris appui sur les observations menées durant l'apprentissage (réunions d'équipes pédagogiques mixtes, bilan intermédiaire, situation d'apprentissage en bureau de poste) et surtout du processus de recrutement (observations des entretiens et discussion *en off* avec les sélectionneurs).

La raison officiellement évoquée par la direction pour expliquer l'échec au recrutement est l'insuffisance des résultats de la mission commerciale, qui, rappelons-le, prime aux yeux des sélectionneurs lors de l'entretien final. À y regarder de plus près, au-delà des règles institutionnelles de recrutement, des formes de clientélisme participant de la régulation diffuse du processus de sélection des candidats sont apparues [Bah, 2008]. Les évaluateurs ont largement pris part à la sélection avant l'entretien final, décrit comme une formalité car les dés sont jetés en amont.

D'abord, certains critères semblant correspondre aux attentes des recruteurs vont, en fait, à l'encontre des comportements professionnels attendus (notamment un suivisme excessif et un comportement commercial trop proche du « vendeur-requin » (79)). Tous les apprentis confirment que les critères d'évaluation pendant l'apprentissage, sont, à leurs yeux, brouillés. Se sentant évalués en permanence par une multiplicité d'acteurs, ils craignent tout au long de la formation le « *geste de travers* ». Ensuite, les « sélectionneurs finaux » se fient aux avis des « évaluateurs intermédiaires » en cours de cursus et notamment aux conflits potentiels durant l'apprentissage. Ils disposent des avis des formateurs et de la fiche d'évaluation des apprentis en bureau (validation par le Directeur d'Établissement et avis motivé des tuteurs et moniteur des ventes). Ils ont le plus souvent connaissance, au moment de l'entretien, des conflits latents précédant l'évaluation finale. Enfin, la cooptation par la hiérarchie mais également par certains référents fonctionnels (moniteurs de ventes) joue un rôle décisif dans le recrutement final. Le classement des tuteurs dans le groupement, qui sont les garants de l'apprentissage des conseillers, est également un indicateur fiable de la conformité de l'apprenti aux attentes de l'organisation. En comparant le recrutement de deux candidats de la même promotion qui ont successivement passé l'entretien final, l'un recruté (Carole) et l'autre non (Adil), nous allons à présent illustrer ces critères multiples.

Encadré 2. Analyse comparée du recrutement post-apprentissage de deux candidats

Adil n'a pas validé, de peu, son bilan de compétences au CDC (il obtient 11,7 de moyenne alors qu'un 12 minimum est théoriquement requis) et a eu des résultats dans la moyenne des autres candidats lors de sa mission commerciale. Il a donc été officiellement éliminé pour son échec lors de cette validation des acquis. Dissipé lors d'un cours au même centre de développement des compétences de La Poste (CDC), il est entré en conflit avec un enseignant qui a fait un rapport sur lui auprès de la responsable de formation. En outre, il entretient des relations assez distantes avec ses deux moniteurs des ventes qui se sont succédé et n'a jamais rencontré son directeur des ventes. Même si son Directeur d'Établissement le soutient et s'il est possible de rattraper, de manière informelle, un candidat qui n'a pas obtenu 12 de moyenne au CDC, il n'a pas été jugé utile de le faire pour un candidat ne sachant pas « rouler droit » et n'ayant reçu aucun appui de la part d'autres garants. Les besoins, lors de ce recrutement final, sont en effet particulièrement limités par rapport à ceux prévus lors de l'entrée en formation des candidats. Au premier entretien de sélection, Adil arrive trente minutes en retard à la suite d'un problème de transport. La sélectionneuse n'apprécie guère ce manque de ponctualité et, dans le doute, lui met un avis favorable suite à des tests psychotechniques plutôt réussis. À l'entretien final décisif, Adil arrive, sûr de lui, « sur son trente et un » dans un costume impeccable. Il a bien intégré la norme vestimentaire associée au prestige du métier. Face à lui, il a un directeur des ventes mais aussi une sélectionneuse informelle, la Directrice d'Établissement d'un bureau en zone urbaine sensible qui « fait son marché », ayant du mal à trouver un conseiller capable de s'adapter aux situations difficiles. Aucun des recruteurs, comme pour la candidate suivante, Carole, ne s'attarde réellement sur la mission commerciale. Le candidat est surtout mis en simulation d'une situation conflictuelle avec un client, pour évaluer sa « capacité à gérer les situations délicates ». Adil est déstabilisé et propose de faire appel à son manager après avoir tenté de calmer le jeu si le cas se

(79) Ce dernier élément a été confirmé par une sélectionneuse chargée d'évaluer le comportement professionnel des candidats lors du premier entretien de recrutement. Ces « vendeurs » privilégiant la vente immédiate feraient perdre de la clientèle à La Banque Postale et seraient particulièrement volatiles.

présente, solution également adoptée par Carole, mise en situation de la même manière dans l'entretien suivant. Il s'agit ensuite pour les évaluateurs de déterminer le rapport au métier du candidat et sa fidélité potentielle à l'entreprise. Adil opte pour un discours qui lui porte préjudice. Il insiste sur la vente sans jamais évoquer le conseil au client. Prenant appui sur son expérience automobile, il se décrit comme un commercial qui n'a pour souci que l'atteinte des résultats. Il est d'ailleurs dépeint, tout au long de sa formation, comme « *un requin aux dents longues* » par les autres candidats. Interrogé sur ses perspectives professionnelles, il exprime parallèlement le souhait de rester à La Poste en évoquant le parcours de carrière normalisé proposé par l'entreprise sans expliquer son attrait pour les fonctions en question. Tandis qu'Adil sort de l'entretien confiant, les sélectionneurs s'interrogent. Décrit comme quelqu'un qui s'intéresse surtout à l'image qu'il renvoie, ils se demandent ce qui se cache derrière ces apparences. Il est classé dans la catégorie des commerciaux qui ne sont pas forcément fidèles à l'entreprise.

La candidate suivante, Carole, a brillamment réussi la validation du CDC : elle termine première de sa promotion au cours de cette évaluation importante, entièrement réalisée par La Poste. Elle est très bien évaluée par son Directeur d'Établissement et son moniteur des ventes, convaincus qu'elle sera « *une très bonne conseillère* ». À l'entretien de recrutement, elle « tombe » sur son directeur des ventes actuel qui a entière confiance en elle. Si elle le connaît peu, il a été l'ancien directeur de sa tutrice, à la réputation connue, l'une des meilleures du groupement, avec laquelle elle aurait obtenu des bases solides. Lors de l'entretien, elle met en avant sa passion pour le métier et son opposition aux autres banques « transactionnelles ». Elle souligne son désir de conseiller le client pour le fidéliser mais aussi d'intégrer, coûte que coûte La Poste qu'elle a délibérément choisie après avoir expérimenté trois banques concurrentes. Elle y a tous ses comptes et y a déjà travaillé comme guichetière avant de passer une licence professionnelle bancaire. À cette période, elle « *espionnait* » déjà les conseillers financiers pour exercer le métier comme eux. Cette jeune fille, plus réservée, semble toutefois aux yeux des sélectionneurs plus volontaire et décidée. Elle investit tous ses espoirs dans ce recrutement et s'inscrit directement dans le parcours de carrière de La Poste en motivant ses choix tout en prenant le risque d'insister sur la notion de conseil au client. Elle plaît définitivement à la Directrice d'Établissement qui écourte l'entretien. Après avoir évalué les deux candidats, le nombre de places dans le groupement étant limité, le choix se portera sur cette dernière et sera confirmé au comité pour l'emploi.

Lorsque nous revoyons les candidats lors de la troisième vague d'enquête, Carole confirme que la décision de la recruter aurait été prise bien avant cet entretien final. Son moniteur des ventes actuel savait qu'elle était désignée d'avance pour occuper le poste vacant et qu'elle était « *recrutée par anticipation* » ce dont elle n'était pas au courant, doutant jusqu'au bout. Adil, quant à lui, est, lors du dernier entretien, « *très surpris* ». Il rappelle que sa moyenne au CDC n'était, d'après l'ingénieur de formation et son Directeur d'Établissement, pas éliminatoire. Il déplore la pratique de la cooptation, conseillant aux futurs apprentis d'être des « *lèche-cul* » pour réussir, le manque de besoin sur son bureau d'apprentissage et, surtout, l'absence d'explications quant à son échec.

À la suite de ces observations, trois éléments méritent d'être soulignés. D'abord, alors que théoriquement chacun a une chance d'être recruté s'il valide les évaluations nécessaires (logique d'examen), les candidats ont été davantage comparés pour être départagés (logique de concours). Ensuite, l'entreprise privilégie davantage le candidat évolutif et fidèle que « *le commercial pur* » qui serait interchangeable (l'investissement de l'entreprise sur le candidat étant plus rentable). Enfin, la cooptation joue un rôle important lors du recrutement final et la garantie, plus ou moins importante, apportée par les formateurs et les sélectionneurs, liée à leur poids dans le groupement, influence la décision finale.

1.2.2. La transférabilité limitée des compétences sur le marché du travail

Si la période qui suit l'échec de recrutement est empreinte de doutes et, pour beaucoup, de remise en cause du projet professionnel, aucun candidat recalé ne choisira finalement de se réorienter. Lors de la dernière vague d'enquête, tous ont postulé ou comptent postuler dans la banque pour y vendre les compétences acquises lors de l'apprentissage, présentées comme transférables dans le secteur. Seules deux candidates n'y travaillent pas. La première, Élodie, qui a cherché plusieurs mois à l'intégrer, n'y a pas trouvé d'emploi. À défaut, elle s'est réorientée comme commerciale dans l'optique. La seconde, Kenza, est enceinte depuis la fin de la formation. Remariée, elle s'apprête, après sa grossesse, à postuler dans le secrétariat ou au guichet d'une banque, poste qu'elle ne perçoit pas comme un déclassement mais comme une étape nécessaire à franchir pour réaliser son projet initial, à savoir devenir conseiller financier. Tous les autres candidats travaillent aujourd'hui dans la banque et ont postulé, au départ, sur le métier de conseiller financier. Ils émettent le désir de valoriser leur formation. Malgré la déception, ils tentent de vendre leur « *CV de banquier* » sur ce marché professionnel, d'autant qu'ils ont découvert en cours d'apprentissage que la formation postale y serait reconnue.

Or leur insertion est plus difficile que prévue. Le décalage entre les besoins du secteur entre le moment de leur entrée en formation et celui de leur sortie (le contexte macroéconomique du marché professionnel bancaire agissant désormais comme une contrainte sur leur parcours) et le contexte régional du marché du travail ont joué un rôle dans leurs difficultés d'insertion. La moindre mobilité en Méditerranée par rapport à l'Île-de-France où le turnover est plus fréquent raréfie les postes disponibles. En outre, la pression sociale liée aux étapes à franchir pour accéder à la vie adulte, cumulée au sentiment de précarisation de l'emploi, influent sur le choix final de ces jeunes qui font l'épreuve de la « distance qui sépare la réalité de leur insertion professionnelle de l'image volontiers euphorisante dressée à la même époque par les médias (80), malgré un attachement fort à la valorisation de leur diplôme comme "tremplin" » [Bouffartigue, 1995, p. 61].

1.2.3. Une insertion professionnelle clivée selon le genre

Les filles font davantage les frais que les garçons de la distance entre insertion projetée et insertion réelle. Les candidates n'obtiennent majoritairement qu'un Contrat à Durée Déterminée (CDD) en tant que chargé d'accueil d'agence bancaire les ramenant *de facto* à « la case départ ». Les candidats parviennent, quant à eux, à décrocher d'autres types de postes en Contrat à Durée Indéterminée (CDI) peu après la fin de la formation. Adil, relancé par le secteur automobile, préfère intégrer le secteur financier. Il est rapidement recruté en CDI comme attaché commercial dans le « service octroi de crédit » d'un organisme financier, espérant une évolution au service de recouvrement relançant les clients ayant des incidents de paiement, poste qu'il obtiendra peu après l'entretien. Bruno, qui a principalement occupé des postes au siège de banques et qui souhaite principalement acquérir une expérience dans le réseau, a été recruté dans une banque concurrente en tant que chargé de clientèle professionnelle, un poste supérieur dans la segmentation clientèle bancaire à celui de conseiller « particuliers » qu'il aurait obtenu à La Poste. Les garçons vendent donc mieux leur formation que les filles. Ces dernières, embauchées sur un poste qu'elles souhaitaient précisément éviter avant de débiter leur apprentissage ne le considèrent toutefois pas forcément comme une forme de déclassement. Ainsi, Vanessa a accepté un poste au guichet, même si cette dernière percevait au départ cette position comme « dévalorisante ». « Paniquée » à la sortie de la formation, postulant partout sans réponse alors qu'elle a de grandes difficultés financières, elle est soulagée de trouver un poste pour assainir ses finances. Nadia, la jeune fille exclue de la sélection dès le départ, occupe le même poste que Vanessa au guichet (les deux jeunes filles travaillent dans la même banque et se croisent parfois à des réunions), mais est heureuse, de son côté, de confirmer son projet professionnel initial, convaincue à terme d'accéder enfin au poste de conseiller financier. Reléguée en début de formation à l'apprentissage du métier de gestionnaire de clientèle à La Poste, elle est fière de prouver à son entourage que l'entreprise s'est trompée sur elle.

Après avoir élargi leur domaine de recherche, ces anciens apprentis, soumis à la contrainte financière mais souhaitant conserver leur indépendance, pris en étau entre la nécessité de travailler pour vivre et celle de réaliser leur projet, finissent par revoir à la baisse leur prétention salariale, en termes de rémunération ou de poste en acceptant un emploi relativement déclassé (81). L'entrée dans la vie active est « un processus d'expérimentation que l'individu mène par approximations successives, au prix d'éventuels retours en arrière, et au cours duquel il opère l'ajustement de ses ambitions initiales pour aboutir à une position sociale » [Rougerie, Courtois, 1997, p. 1298]. Satisfaits de gagner à peine plus que le salaire minimum, ils entretiennent le plus souvent, quelques mois après la fin de la formation, « un rapport au travail » instrumental. Qu'en est-il des apprentis recrutés ?

1.3. La « transition apprenti – professionnel » des nouvelles recrues

Les premiers pas du conseiller financier, ancien apprenti et salarié désormais en poste, ont pu être analysés grâce à une troisième vague d'enquête menée plusieurs mois après la formation qui permet de comprendre la construction de leur rapport au métier au

(80) Cette image s'est encore amplifiée au cours des années 2000, le gouvernement axant prioritairement son discours sur l'importance de l'apprentissage dans les formations supérieures longues.

(81) Seul Bruno, le chargé de clientèle professionnelle est mieux rémunéré qu'il ne l'aurait été à La Poste.

regard de l'ensemble du processus de socialisation professionnelle qui précède son exercice concret. La nature de la transition opérée entre le statut d'apprenti et celui de salarié repose sur la combinaison de trois éléments interdépendants : le processus d'affectation du candidat, la situation de travail finale et la découverte de nouvelles règles du jeu.

L'affectation du candidat recruté est un moment clé de son parcours où il découvre que tout est joué d'avance. Alors qu'il peut passer des entretiens avec des Directeurs d'Établissement de plusieurs bureaux en Île-de-France, ou vendre sa formation auprès d'un directeur des ventes en Méditerranée, il n'a finalement que peu le choix de son bureau d'affectation. C'est le cas de Sofia en contrat de professionnalisation francilien et de David en BTS Banque à Marseille qui ont tous deux brillamment réussi des entretiens dans d'autres bureaux que celui de leur apprentissage mais qui ont été dissuadés par leur maître d'apprentissage, leur proposant *a posteriori* une place, de s'y rendre. Avec le recul, ces deux apprentis regrettent de ne pas avoir réellement eu le choix car leurs « nouveaux autrui significatifs projetés » leur semblaient plus proches de leur modèle professionnel. David estime qu'il aurait été bien mieux dans le groupement de la directrice des ventes qui voulait le recruter, une femme « *très humaine* », que celui dans lequel il est resté, se sentant victime de « *harcèlement* ». Son parcours marque une « rupture subjective dans l'exercice du métier » (il ne peut pas exercer le métier à sa façon) malgré une « continuité objective des conditions d'apprentissage » (il est recruté dans son bureau d'apprentissage). Sofia, la jeune fille qui s'est « opposée » à son tuteur et s'est formée avec ses collègues conseillères n'apprend qu'elle est recrutée sur son bureau d'apprentissage que lorsque ses examens au Centre de Formation des Apprentis sont validés. Elle remplacera la conseillère financière promue et, en attendant son poste fixe, sera affectée à un autre bureau du département durant un mois et demi. Avant que son Directeur d'Établissement ne lui annonce la nouvelle, elle passe un oral avec un autre Directeur qui souhaite la recruter sur son groupement car il a la même conception qu'elle du métier « *le conseil avant, les chiffres après* ». Son directeur actuel, un proche du conseiller qu'elle décrit comme « *un vampire* », très axé sur les résultats, « *bloque sa candidature* » et ne lui annonce qu'au dernier moment qu'il a prévu de la garder, ce qu'elle accepte « *par sécurité* » et regrette aujourd'hui, comme David. Cette affectation conditionne la situation de travail « finale » et permet d'éclairer la nature de la transition « apprenti-conseiller financier ».

Concernant la situation de travail finale, deux cas de figure peuvent se présenter en fin d'apprentissage lorsque l'apprenti obtient un poste dans l'entreprise formatrice. Alors que la règle initiale prévoit de changer l'apprenti de bureau une fois en poste, ce qui est le cas le plus courant, certains candidats sont restés sur leur bureau d'apprentissage à la suite d'une libération de poste. Le changement de bureau joue sur la transition « apprenti-conseiller financier ». Dans ce cas, le candidat n'est pas reconnu, ni par ses collègues, ni par les clients, comme un apprenti. L'objectif est donc d'opérer une « rupture symbolique ». Cette dernière est, le plus souvent, associée à une « rupture subjective ». L'apprenti doit en effet construire son modèle professionnel en se confrontant à de « nouveaux autrui significatifs au travail ». Dans le second cas, « la transition » est, le plus souvent, « douce » car les clients et les collègues ne changent pas. La « rupture symbolique » est toutefois plus difficile à opérer. Pourtant, il arrive que la nouvelle recrue, qui reste sur son bureau d'apprentissage, opère une « rupture subjective » suite à une nouvelle configuration d'acteurs qui bouleverse les repères établis durant la formation.

Enfin, les apprentis découvrent, une fois en poste, de nouvelles règles du jeu. En fin de formation, ils réalisent une mission commerciale durant laquelle ils sont mis en situation d'autonomie totale sur un portefeuille clients avec des objectifs à atteindre qui fait office de transition vers le métier. Lors de l'évaluation finale, ils sont donc jugés directement « opérationnels » par la majorité des évaluateurs (82). Pourtant, la situation d'apprentissage diffère sensiblement de la situation de travail finale. D'abord, les apprentis ne sont pas commissionnés sur les produits qu'ils vendent et n'ont pas de contrat de performance à remplir. La pression des objectifs est donc moins forte. Ensuite, ils ne gèrent pas souvent la relation clientèle dans son ensemble et ne connaissent donc pas forcément toutes les procédures à suivre. Enfin, selon le choix de rôle de leur tuteur et maître d'apprentissage,

(82) Certains évaluateurs expriment des désaccords lors de l'entretien final. Certains d'entre eux estiment qu'il faut laisser une chance aux apprentis qui peuvent continuer à apprendre le métier une fois en poste mais n'ont finalement pas gain de cause compte tenu de la nécessité de choisir les candidats considérés comme les plus « performants ».

ils ont plus ou moins été suivis et ne sont pas forcément habitués ni à une situation d'autonomie totale en entretien, ni à des actes de management quotidiens. La découverte de « nouvelles règles » participe donc, au même titre que celle de nouveaux autrui significatifs, à une « rupture subjective progressive » une fois en poste. Certains apprentis peinent ainsi à accepter le contrôle fréquent de leur activité et l'incitation à la vente surtout lorsqu'ils se sont construits sur le modèle de « l'assistante sociale » qui cherche à satisfaire avant tout les clients.

2. ENTRE TRANSITION DOUCE ET RUPTURE SUBJECTIVE : CINQ CAS DE SOCIALIZATION APPRENTIE

Entre transition douce et rupture, nous avons mis en évidence cinq cas de socialisation apprentie à La Poste [Gilson, 2011a ; 2012b]. D'un côté, la transition est douce. Le modèle professionnel initial et le modèle du conseiller idéal valorisé par l'organisation sont conformes. De l'autre, des résistances s'opèrent, pouvant conduire à une rupture subjective. Entre ces deux extrêmes, trois situations de transition intermédiaires ont été repérées.

2.1. La « transition douce » de « l'entrepreneur par la formation »

La période de l'apprentissage peut faire office de révélation confirmant le projet professionnel et le procès de formation ne conduit pas forcément au désenchantement. La tentative initiale d'adaptation aux divers agents socialisateurs laisse la place à l'intériorisation anticipée d'acceptation de la dualité qui marque une conformité entre l'identité professionnelle projetée et les attentes des recruteurs. C'est le cas de « l'entrepreneur par la formation » qui cherche la reconnaissance de sa hiérarchie afin d'évoluer dans l'organisation. Ce conseiller se réfère moins à ce qu'il apporte au client, destinataire d'une prestation commerciale, qu'à l'entreprise par et dans laquelle il construit son identité pour autrui. Son objectif est de parvenir à concrétiser ses ventes pour être repéré par la hiérarchie afin d'évoluer. L'identité qui se forge avant l'entrée en formation est confirmée par la situation d'apprentissage. Il y a, le plus souvent, continuité entre les transactions « objective » (identité relationnelle) et « subjective » (identité biographique) [Dubar, 2010] et « transition douce ». Ce cas est illustré par celui de Sarah, 24 ans. La jeune fille, issue d'une famille aisée et sur une trajectoire de reclassement social intergénérationnel, a une bonne compréhension des enjeux et de la division sociale du travail. Très attirée par la « logique d'emploi », elle souhaite au départ se stabiliser dans une grande entreprise pour y évoluer (séquence 1). Elle comprend rapidement les règles du jeu de la formation pouvant favoriser son ascension sociale. L'adoption d'un « modèle professionnel » valorisé par l'entreprise qu'elle tente de conserver en « se distanciant » de ses « autrui significatifs au travail » (séquence 2) et les « conditions d'apprentissage objectivement favorables » se conjuguent pour expliquer sa réussite (séquence 3). Recrutée sur son bureau d'apprentissage, elle continue de rechercher la reconnaissance de sa hiérarchie pour faire carrière (séquence 4). L'ensemble de sa socialisation professionnelle repose sur l'adoption d'un modèle valorisé par l'entreprise. Cette « transition douce » reste toutefois rare, la plupart des apprentis ne projetant pas de devenir ce que nous avons appelé des « entrepreneurs par la formation », à l'image du conseiller idéal valorisé par l'entreprise.

2.2. La « conversion impossible » de « l'assistante sociale » au modèle de « l'entrepreneur »

Certains apprentis ont abandonné la formation car le métier ne correspond pas à leurs attentes. Sa découverte fait progressivement office de vocation négative par rapport à un engagement initial dans un métier pensé comme un idéal de service public. Dans ce cas, la conversion au modèle proposé par l'organisation est vécue comme impossible. C'est le cas de Régis, 25 ans, un jeune apprenti issu d'une famille ouvrière dont il fait la fierté qui souhaite sortir de sa condition ouvrière en accédant à un métier à responsabilité en misant sur des études courtes (séquence 1). Après un « parcours chaotique » sur le marché du travail, il s'oriente vers La Poste, attiré par la « logique d'emploi » et la « dimension éthique » de l'entreprise (séquence 2). En cours d'apprentissage, formé dans un bureau où il est livré à lui-même et peut exercer le métier comme il l'entend, il résiste à la

conversion au modèle « de l'entrepreneur » qu'il sait inéluctable, alors qu'il souhaite se rapprocher du modèle de l'« assistante sociale », plus en adéquation avec ses valeurs (séquence 3). Il abandonne la formation pour ne pas « *devenir un autre* » (séquence 4) et se redirige vers les métiers manuels qu'il considère comme plus proches de son système de références et de représentations, lié à son héritage familial (séquence 5).

2.3. La « transition difficile » surmontée

D'autres apprentis mettent quant à eux en place des stratégies pour conserver leur rapport initial au métier une fois en poste. La première consiste à réinventer son quotidien tout en évoquant l'alternative d'un départ de l'organisation. C'est le cas de cette conseillère parisienne, Sabrina, âgée de 26 ans, qui recherche la reconnaissance des clients et met en avant la « *fonction d'assistance* » [Piaud, 2002] des membres des bureaux de poste. Attirée par la « logique de professionnalisation », elle postule à la formation postale pour « *faire plaisir* » à ses parents après une « instabilité géographique et dans l'emploi » durant six ans (séquence 1). Peu intéressée au départ par la finance, elle se prête au jeu de l'apprentissage durant lequel elle « se distancie » de ses référents pédagogiques pour construire ses propres pratiques autour du modèle de « l'assistante sociale » (séquence 2). Une fois en poste, recrutée dans un nouveau bureau, elle connaît une « transition difficile ». Elle représente le cas des apprentis pour lesquels l'entrée en poste est liée à la découverte de nouveaux « *autres significatifs au travail* » mais également de « nouvelles règles » régissant le métier (séquence 3). La jeune fille parvient toutefois à conserver son modèle de « l'assistante sociale » en créant des formes de solidarité collective et en réalisant ses objectifs auprès d'une clientèle aisée pour pouvoir parallèlement continuer à assurer des « prestations sociales hors-cadre » [Gadrey *et al.*, 1998] auprès des usagers les plus en difficulté (séquence 4). Les apprentis formés en région parisienne dans des CFA inter-métiers au moment de l'enquête, moins soumis à une « évaluation sélective », parviennent pour la plupart, comme Sabrina, à conserver leur « rapport social au métier » en « réinventant leur quotidien » (*cf.* annexe 5).

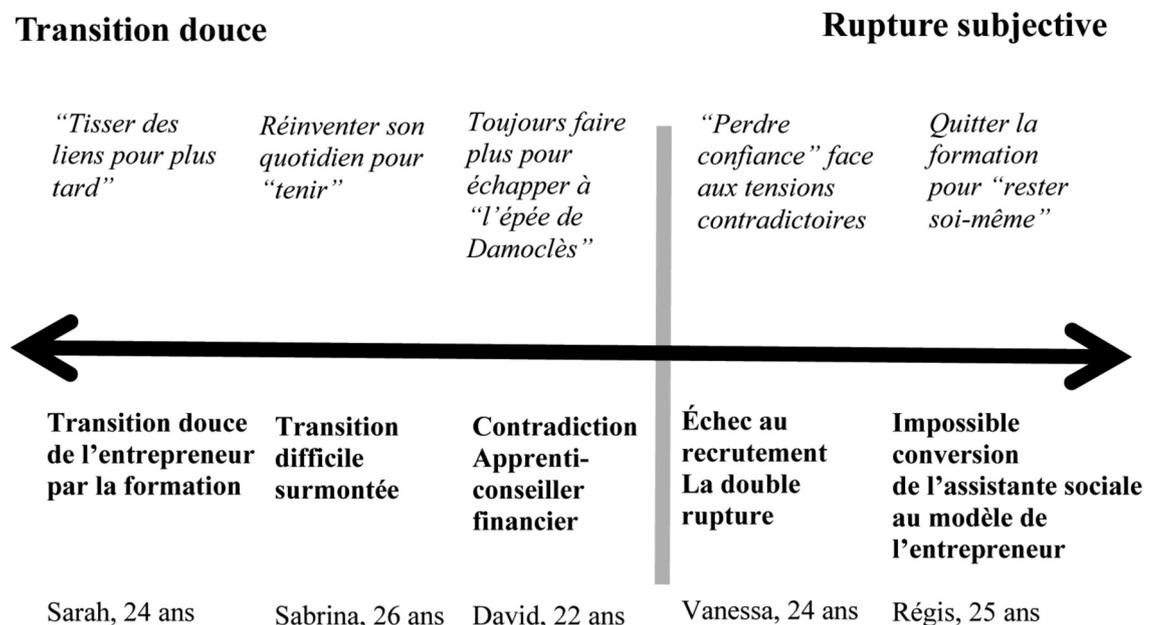
2.4. L'« antinomie apprenti-conseiller financier »

La seconde stratégie consiste à se plier aux règles et en faire toujours plus pour jouer le jeu et conserver sa place tout en tentant parallèlement de conserver son identité projetée. C'est le cas de ce conseiller des Bouches-du-Rhône âgé de 22 ans, David, qui a « *l'épée de Damoclès* » sur lui une fois en poste. Afin d'éviter le déclassement, il accepte un temps la négociation et le compromis qui le conduisent progressivement à une « rupture subjective », à la frontière du profil de « l'exécutant de la vente » rejeté par l'organisation. Ce dernier entretient un rapport conflictuel à la profession, rejette le côté mercantile de l'activité et ne voit aucun intérêt réel à satisfaire la hiérarchie. Les apprentis qui adoptent ce modèle entretiennent, au départ, un discours proche de celui de « l'assistante sociale » qui consiste à réaffirmer son utilité sociale auprès des utilisateurs d'un service public. Ces apprentis qui affirment l'importance de « la dimension éthique du métier » ne parviennent toutefois pas à trouver une reconnaissance dans le regard du client. David illustre, comme Régis, le cas des apprentis qui souhaitent s'extraire de la condition ouvrière en exerçant un métier « à responsabilité ». Pour s'assurer une ascension sociale, il investit tous ses espoirs dans le système éducatif qui reconnaîtrait sa « *valeur* » (séquence 1). Il s'oriente vers La Poste en y projetant un métier social qui rend les pratiques acceptables pour lui. Très attiré par la « logique de professionnalisation » comme Sabrina, il apprend vite le métier face à un tuteur qui le maternel et auprès duquel il s'impose progressivement en se distanciant de ses pratiques (séquence 2). Une fois recruté, alors qu'il reste sur son bureau d'apprentissage, il entre en « opposition » face de nouveaux actants qui remettent en cause son travail. Se considérant comme « *quelqu'un de confiance* » proche du modèle de « l'assistance sociale » comme lorsqu'il était apprenti, il est taxé « *d'incompétent* » qui doit faire de « *l'abattage* » une fois en poste ce qui est, pour lui, « *antinomique* » (séquence 3). À la suite de cette véritable rupture « apprenti-conseiller financier », il « *se conformera* » finalement aux attendus en adoptant provisoirement la stratégie de « simulation du bon élève » pour conserver sa place dans l'organisation (séquence 4). David adopte la stratégie du suivisme telle que l'entendent Serge Moscovici et Geneviève Paicheler [1984], reprise par Prisca Kergoat [2002], à savoir « l'acceptation publique d'un comportement ou d'un système de valeur sans qu'il n'y ait adhésion privée. En apparence, les individus ou les groupes se soumettent pour s'éviter des désagréments ».

2.5. L'échec au recrutement ou la « double rupture »

Enfin, comme nous l'avons souligné, la moitié des apprentis du panel n'est pas recrutée, l'apprentissage faisant office d'évaluation sélective. C'est le cas de Vanessa, âgée de 24 ans, qui, après une « expérience subjective de la galère » de deux mois à peine, portée par ses « autrui significatifs familiaux », son compagnon et sa belle-mère, se dirige vers la formation postale avant tout pour bien gagner sa vie (séquence 1). Proche du modèle de « l'entrepreneur » et formée par un « exécutant de la vente », elle adopte progressivement le modèle du « pédagogue », étant le plus souvent seule face aux clients. Ce dernier personnalise la relation client afin d'améliorer le service rendu et entretient une conception territoriale de la sociabilité. Les apprentis qui s'en rapprochent insistent sur la capacité à allier conseil et vente mais radicalisent le plus souvent leur positionnement, au départ, autour de l'instance de reconnaissance de leur professionnalité, soit du côté de « l'assistante sociale » (reconnaissance du client), soit du côté de « l'entrepreneur » (reconnaissance de l'entreprise). Elle se construira « en opposition » à son tuteur lors du changement de « contexte d'apprentissage », jugé « défavorable » par la monitrice des ventes (séquence 2). Ce changement, générateur de conflits, lui sera fatal et Vanessa ne sera pas recrutée même après avoir tenté de prouver qu'elle mérite sa place au sein de l'entreprise (séquence 3). À l'annonce de son échec final, la « rupture objective » créera une « rupture subjective » douloureuse. Depuis sa sortie de formation, elle subit des tensions contradictoires entre ses formateurs qui estimaient qu'elle n'était pas faite pour le métier et son compagnon qui lui reproche son échec (séquence 4). Elle finira par trouver un poste de chargée d'accueil dans la banque, malgré son souhait de changer de voie, comme la majorité des apprentis qui ne sont pas sélectionnés et tentent de revendre leur formation dans le secteur (séquence 5).

**Figure 3. Entre transition douce et rupture subjective
Cinq cas de socialisation professionnelle**



Ces cas de socialisation mettent en évidence une relative stabilité de l'identité professionnelle projetée. Les jeunes ne connaissent une « transition douce » que lorsque le modèle imposé par l'organisation est conforme à leur propre « modèle professionnel » tandis que les autres résistent à l'imposition d'un modèle prescrit par l'organisation, malgré une évaluation sélective. Les cas de Régis et de David sont exemplaires. L'un comme l'autre veulent s'extraire de leur condition ouvrière et accordent une dimension sociale à l'activité. La différence réside dans l'anticipation par Régis de la nécessité d'une conversion. David, élève modèle qui exerce son métier comme il l'entend en cours d'apprentissage, illustre ce qu'aurait pu être l'entrée en poste de Régis si ce dernier n'avait pas arrêté la formation. La rupture subjective de David est douloureuse, le marché du travail tendu en Méditerranée.

née l'incite finalement à céder à la conformité une fois en poste pour conserver sa place. Ainsi, le modèle de l'assistante sociale, décalé par rapport aux attentes de l'organisation, peut autant conduire à exercer le métier en conformité avec ses valeurs qu'à glisser doucement vers le modèle de « l'exécutant de la vente ». Ce dernier passage reflète l'échec des politiques de formation et de sélection opérées par La Poste.

Le cas de David est également le miroir de celui de Sarah. La comparaison des parcours de ces deux apprentis que tout oppose (une fille issue d'une famille aisée et un garçon issu d'une famille ouvrière) est éloquente. Les effets « habitus de classe et de genre » jouent un rôle majeur dans la socialisation professionnelle au métier de conseiller financier. Sarah, dans la lignée de « l'entrepreneur », adopte un modèle en conformité avec son héritage social. Pour elle, la « transition est douce » et l'adaptation aisée. Pour David au contraire, la rupture est difficile. Pour éviter le déclassement, il accepte un temps la négociation et le compromis. Il se rapproche ainsi davantage de Sabrina, cette jeune parisienne dans le sens où ces deux « assistantes sociales » tentent de s'opposer à l'alignement sur le modèle de « l'entrepreneur », le premier en se conformant aux attendus car la menace de licenciement est prégnante, la seconde en recherchant la « reconnaissance des clients » et en mettant en avant la « fonction d'assistance » [Piaud, 2002] des membres des bureaux de poste. En ce sens, elle est parvenue à exercer le métier comme elle l'entend tandis que David glisse doucement vers le modèle de « l'exécutant de la vente ». Les frontières de ces profils sont donc perméables. Le plus souvent, les représentations du travail et les modèles professionnels projetés avant l'entrée en formation, avec lesquelles l'entreprise doit apprendre à composer, résistent. Les apprentis les plus en décalage avec le modèle porté par l'organisation parviennent en effet le plus souvent à surmonter la transition difficile entre leur modèle projeté et l'exercice réel du métier une fois en poste. Il est probable qu'aucune « assistante sociale » ne devienne « l'entrepreneur » attendu tout comme il est probable que ce dernier poursuive sur son modèle projeté initial.

CONCLUSION

La traduction des attitudes par l'entreprise en « compétences comportementales », qui sont en réalité des compétences collectives, brouille les critères de sélection aux yeux des jeunes et fait peser le poids de la responsabilité de l'échec éventuel sur les individus qui n'auraient pas saisi la chance qui leur était donnée. Malgré l'échec en fin de formation et une remise en question des apprentis qui ne sont pas sélectionnés, tous tentent de vendre leur « CV de banquier » sur ce marché professionnel. La socialisation en cours de formation continue donc d'opérer au-delà de la « rupture objective » qui contraint l'apprenti à quitter l'organisation. L'insertion professionnelle des apprentis est toutefois clivée selon le genre, les filles étant le plus souvent contraintes de retourner à la « case départ » lorsqu'elles ne sont pas recrutées. La sélection conduit ainsi les apprentis les moins dotés socialement à la « case départ », renforçant les inégalités à l'œuvre dans l'apprentissage dans l'enseignement supérieur court, tandis que les candidats finalement recrutés jouent le jeu de l'entreprise pour conserver leur place au sein de l'organisation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Une grande partie des entreprises considère désormais l'alternance non seulement « comme un temps de formation » mais aussi comme « une période d'essai qui leur permet d'appréhender le travail de l'étudiant et sa capacité à s'intégrer dans l'entreprise » [APEC, 2011]. La présente étude met en évidence le renouveau de la vision professionnaliste de l'apprentissage en faveur des plus diplômés, génératrice d'inégalités.

Les jeunes diplômés d'un Bac+2 qui font le choix de l'alternance à La Poste ont le plus souvent un « parcours chaotique » sur le marché du travail, parfois souhaité mais plus majoritairement subi. L'accès à la formation postale, cet « oasis dans le désert », est vu comme leur permettant une ascension sociale, caractéristique des jeunes techniciens Bac+2, dans une organisation « pérenne » qui repose sur un compromis social protecteur (accès au CDI et promesse de carrière). Mais le CDI n'est pas recherché à n'importe quel prix, le tournant biographique de l'expérience dans des banques concurrentes ou de la fonction de « conseiller-requin » incite ces jeunes à chercher un « métier éthique » dans une organisation qui rend les pratiques « acceptables pour soi ». L'héritage de l'image sociale de La Poste et sa mission de service public les attirent. Dépréciant le système scolaire qui ne fait plus office d'instance de socialisation du fait de savoirs théoriques déjà connus et d'une expérience plus proche du travail que de l'école, ces apprentis misent tout sur la situation de travail qu'ils cherchent à renégocier pour garantir leur place au sein de l'organisation.

Or ce dispositif, prometteur d'une insertion professionnelle durable dans l'entreprise formatrice, est davantage utilisé comme un sas supplémentaire de sélection sur le marché du travail, notamment dans la banque. Il vise non seulement à former des jeunes aux méthodes et à la culture de l'entreprise en les fidélisant mais il est surtout un instrument d'observation et de tri, permettant, grâce à une multiplication des critères, des méthodes et des évaluateurs, tout comme dans l'Intérim, une « mise à l'épreuve continue » [Ardenti, Gorgeu, Mathieu, 2005] pour garantir le choix des « meilleures recrues ». Ce tri s'opère à partir de l'idée que les compétences jugées nécessaires à l'exercice du métier ne peuvent être repérées qu'en situation de travail. La capacité réflexive de l'individu par l'auto-évaluation et les compétences transversales transmises par l'ensemble des acteurs relevant de l'approche de type « 360 degrés », assimilent la figure du conseiller financier, défini comme « cadre professionnel », à celle du manager. Ils constituent les principaux apprentis-sages de cette formation en alternance qui seraient mobilisables sur le marché du travail.

Les apprentis font ainsi face à une « évaluation sélective » en cours de formation, plus prononcée dans les Centres de Formation des Apprentis (CFA) dédiés que dans les CFA inter-métiers. Cette évaluation repose sur de multiples outils servant à détecter les candidats à « potentiel », à légitimer les critères de l'entreprise par la formalisation d'un « portefeuille de compétences » et à sélectionner « les meilleurs ». Ces derniers sont jugés sur leur adéquation au « *second discours* » de l'entreprise, axé sur les résultats. Ayant une « *prédisposition à la vente* », perçue comme innée, ils savent résoudre des problèmes complexes au-delà du socle des compétences techniques censé être acquis en cours de formation. Les « évaluateurs » (« enseignants », « formateurs » et « sélectionneurs ») tentent ainsi de former les apprentis à l'image de « l'entrepreneur par la formation » qui insufflera un nouvel esprit managérial. Pourtant, les pratiques et les profils des candidats recrutés sont loin d'être homogènes. Les disparités territoriales sont importantes, l'Île-de-France pratiquant une véritable politique de pré-recrutement parce que les conseillers y seraient moins fidèles, tandis qu'en Méditerranée, l'entonnoir de la sélection finale mise sur des jeunes apprentis qui doivent avoir fait la preuve de l'atteinte des résultats, notamment lors de la réalisation d'une mission commerciale.

Alors que les apprentis optent pour un apprentissage de conversion (mise à l'épreuve des savoirs scolaires et universitaires au sein de l'entreprise pour favoriser l'accès sur le marché du travail) [Moreau, 2010a], cette « évaluation sélective » conduit finalement à exclure les moins dotés socialement du marché du travail. Ceux qui ne passent pas à travers les mailles du filet retournent sur le marché bancaire vendre leurs compétences présentées comme transférables mais se retrouvent à « la case départ », surtout les femmes qui peinent à vendre leur formation. La formation privilégie finalement les individus dont l'habitus de classe permet de se couler plus facilement dans le moule des pratiques jugées les plus adéquates par l'entreprise.

Entre transition douce et rupture subjective, cinq cas de socialisation apprenitive apparaissent, qui mettent en évidence des inégalités sociales et de genre, une relative stabilité de l'identité professionnelle projetée et l'échec relatif de la tentative d'uniformisation des profils par la voie de l'alternance.

BIBLIOGRAPHIE

- Agence Pour l'Emploi des Cadres (APEC)** [2011], *L'alternance dans l'enseignement supérieur, les études de l'emploi cadre*, septembre, 36 p.
- Ardenti Robert, Gorgeu Armelle, Mathieu René** [2005], « L'évaluation permanente : le cas de l'intérim », in Bureau Marie-Christine, Marchal Emmanuelle (éds), *Au risque de l'évaluation : salariés et candidats soumis aux aléas du jugement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 27-52.
- Arliaud Michel** [2003], « Compétence relationnelle et compétence sociale », *rapport intermédiaire rédigé pour la DESCO*.
- Arrighi Jean-Jacques., Brochier Damien** [2005], « L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale : un état des lieux », *rapport au haut Conseil de l'évaluation de l'École*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, n° 17, avril.
- Arrighi Jean-Jacques, Joseph Olivier** [2005], « L'apprentissage, une idée simple, des réalités diverses », Céreq, *Bref n° 223*, octobre, 4 p.
- Arrighi Jean-Jacques., Mora Virginie** [2010], « Apprentissage contre professionnalisation : un faux débat », Céreq, *Bref n° 276*, Juillet-août 2010.
- Arthur Michael B., Rousseau Denise M.** (éds.) [1996], *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*, New York, Oxford University Press, 394p.
- Bah Mamadou** [2008], *Entre recrutement local des femmes de service et statut national des ATSEM. Analyse de deux modes de gestion des marchés du travail dans la FPT*, Thèse de doctorat en sociologie, PACTE, Grenoble, 262 p.
- Baudelot Christian, Establet Roger** [1992], *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 351 p.
- Beaud Stéphane** [2002], *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, la Découverte, 330 p.
- Bellier Sandra** [2004], *Le savoir-être dans l'entreprise ; utilité en gestion des ressources humaines*, Paris, 2^e Ed., Vuibert, 204 p.
- Bertaux Daniel** [1997], *Les récits de vie*, Paris, Nathan Université, Collection 128.
- Boltanski Luc, Thévenot Laurent** [1991], *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 483 p.
- Bouffartigue Paul** [1994], « Ingénieurs débutants à l'épreuve du modèle de carrière. Trajectoires de socialisation et entrée dans la vie professionnelle », *Revue française de sociologie*, 35-1. pp. 41-63.
- Bouffartigue Paul** [1995], « Socialisation professionnelle et construction identitaire : une transition problématique pour les jeunes diplômés aussi » in Collectif, *Les projets : une question d'identité*, Paris, ADAPT.
- Bouffartigue Paul** [2010], « L'emploi à statut au miroir de ses marges. Précaires à la Poste dans les années 2000 », in Cartier Marie, Retière Jean-Noël et Siblot Yasmine, *Le salariat à statut*, Rennes, PUR, pp. 287-299.
- Brucy Guy** [1993], *Histoire des diplômés de l'enseignement technique (1880-1965)*, thèse de doctorat d'histoire, université de Paris I, 443 p.
- Brun-Hurtado Élisabeth** [2005], *Tous commerciaux ? Les salariés de l'agence dans les transformations de la banque des années 1990-2000*, Thèse de Doctorat en Sociologie, Aix-en-Provence, LEST-UMR 6123, 481 p.
- Buscatto Marie** [2002], « Les centres d'appels, usines modernes ? Les rationalisations paradoxales de la relation téléphonique », *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 1, pp. 99-117.
- Cadin Loïc** [1999], « Le marché du travail : règles et normes de carrière – Une comparaison internationale France/Nouvelle-Zélande », *Droit et Société*, pp. 73-82.

Chardon Olivier, Estrade Marc-Antoine, [2007], « Les métiers en 2015 », DARES et Centre d'Analyse Stratégique, *Rapport du groupe « Prospective des métiers et qualifications »*, Collection Qualifications & prospective, La Documentation Française, 20 février, 235 p.

Clot Yves [1988], « Jeunes techniciens et techniciennes : le travail comme expérience psychologique », *Société française*, n° 27, pp. 35-43.

Combes Marie-Christine [2002], « La compétence relationnelle : une question d'organisation », *Travail et Emploi*, n° 92, pp. 5-17.

Coupié Thomas, Épiphan Dominique [2003], « Ségrégation professionnelle des hommes et des femmes : entre héritage éducatif et construction sur le marché du travail », *Premières rencontres jeunes et sociétés en Europe et autour de la méditerranée*, Marseille, 22-24 octobre.

Crop Thierry [2005], « De la réforme des classifications à une logique de compétence à la Poste », *Revue française d'administration publique*, 2005/4 n° 116, pp. 577-582.

Dany Françoise [2001], Gestion de carrières des cadres : des destinées individuelles plus ou moins prometteuses, *Faire Savoir*, n° 0, juin 2001.

Davis Fred [1968], "Professional socialisation as subjective experience: the process of Doctrinal Conversion among Student Nurses", in Becker Howard, Geer Blanche, Riesman David, Weiss Robert (éds.) *Institutions and the Person: Essays in Honor of Everett Hughes*, Chicago, Free Press, pp. 235-251.

Degenne Alain [2001], « Introduction à l'analyse des données longitudinales », manuel électronique édité par *Sciences humaines*, 79 p. <http://www.scienceshumaines.com/textes.do>.

Demilly Lise, de la Broise Patrice [2009], « Les enjeux de la déprofessionnalisation », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 07 mai 2009. URL : <http://socio-logos.revues.org/2305>.

Demazière Didier [2009], Postface, « Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation », *Formation et emploi*, n° 108, pp. 83-90.

Dubar Claude [2010], *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, (Quatrième édition) (1^{re} éd. 1991), 251 p.

Dupray Arnaud [2000], « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* vol. 29, 2, pp. 261-289.

Épiphan Dominique, Sauvageot Claude, Stoeffler-Kern Françoise [2006], « Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur », *Rapport du Haut Comité Éducation Économie Emploi*, La Documentation française, 180 p.

Épiphan Dominique, Giret Jean-François [2012], « Introduction », *Formation emploi* 1/2012 (n° 117), pp. 7-10. URL: www.cairn.info/revue-formation-emploi-2012-1-page-7.htm.

Evetts Julia [2003], "The Sociological Analysis of Professionalism, Occupational Change in the Modern World", *International Sociology*, Vol. 18, N° 2 (June 2003), pp. 395-415.

Fourdrignier Marc [2007], « Alternance et professionnalisation : le cas des métiers du social », *Marché et organisations*, 2007/3 n° 5, pp. 79-100.

Gadrey Jean et al. [1998], « Formes et coûts de la production de cohésion sociale dans les relations de service public : le cas des guichets à La Poste », *Lien social et Politiques*, RIAC, n° 40, pp. 75-87.

Galland Olivier [1990], « Un nouvel âge de la vie », *Revue française de sociologie*, 31-4, pp. 529-551.

Gilson Adeline [2006], « Cadre commercial, un statut, des parcours », *Rapport de recherche effectué dans le cadre d'une convention conclue entre l'Institut de recherches économiques et sociales et la CFE-CGC*, octobre, 93 p. URL: http://archive.cfecgc.org/ewb_pages/i/ires.php

Gilson Adeline [2007], « Place et rôle de l'alternance dans les politiques de recrutement du secteur bancaire : l'exemple de La Banque Postale », *Note de synthèse Mission Recherche de La Poste*, juin 2007, 7 p.

Gilson Adeline [2011a], *Projet managérial de professionnalisation et processus de socialisation au travail. Une sociologie des conseillers financiers de La Poste*, thèse de doctorat en sociologie, LEST-CNRS, Aix-Marseille Université, 541 p.

Gilson Adeline [2011b], « De la singularité de l'expérience au « portefeuille de compétences » : Quelle socialisation professionnelle pour les conseillers financiers de La Banque Postale ? » in Jacquot Lionel., Balzani Bernard, Boulayoune Ali, Lhotel Hervé, *Formes et structures du salariat : crise, mutation, devenir*, Tome 2 : Des normes et transformations du travail salarié, Nancy, PUN, 2010, pp. 291-303.

Gilson Adeline [2012a], La nouvelle génération d'apprentis conseillers financiers de La Poste face au travail, Dossier « Les jeunes et le travail », *Chroniques du travail* n° 2, décembre.

Gilson Adeline [2012b], Une lecture processuelle et systémique de la socialisation apprentie. Apports pour la GRH, *23^{es} actes du congrès de l'AGRH*, 17 p. <https://roquefort.nancy-universite.fr/CONGRES/DOCUMENT/actesagr.pdf>.

Glaser Barney G., Strauss Anselm Leonard [1967], *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine Pub., 271 p.

Grafmeyer Yves [1992], *Les gens de la banque*, Paris, PUF, coll. « Sociologies », 283 p.

Guichard Jean [1995], « Psychopédagogie du projet d'avenir et normativité », in Collectif, *Les projets : une question d'identité*, Paris, ADAPT, pp. 9-39.

Hadji Charles [1989], *L'évaluation, les règles du jeu*, Paris, ESF, 190 p.

Hughes Everett Cherrington [1937], "Institutional office and the person", *American journal of sociology*, vol. 43, pp. 404-413.

Hughes Everett Cherrington [1958], *Men and their work*, Glencoe (Ill), Free Press, 184 p.

Hughes Everett Cherrington [1996], *Le Regard sociologique*, Paris, Éditions de l'EHESS, 344 p.

Imdorf Christian., Leemann Regula J. [2012], "New models of apprenticeship and equal employment opportunity. Do training networks enhance fair hiring practices? ", *Journal of Vocational Education & Training*, 64:1, pp. 57-74.

Issehnane Sabina [2011], « Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001 », *Travail et Emploi* [En ligne], 125 | janvier-mars 2011. URL : <http://travailemploi.revues.org/4946>

Kergoat Prisca [2002], *L'apprentissage dans les grandes entreprises en France. Étude de trois cas*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Lucie Tanguy, Université Nanterre, Paris X, 391 p.

Kergoat Prisca [2003], « Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs », *Travailler*, 2003/2 n° 10, pp. 107-128.

Kergoat Prisca [2007], « Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises », *Formation emploi*, 99 | 2007, pp. 13-26.

Kergoat Prisca [2010], « Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ? », *Net.Doc*, n° 75, 2010, 27 p.

Léné Alexandre [2002], *Formation, compétences et adaptabilité : l'alternance en débat*, Paris, L'Harmattan, 211 p.

Lévy-Leboyer Claude [2000], *Le 360 degrés, outil de développement personnel*, Paris, Éditions d'Organisation, 144 p.

Miles Matthew B., Huberman A. Michael [1994], *An expanded sourcebook Qualitative data analysis*, 2nd ed., Thousand Oaks, CA : Sage, 328 p.

Moatty Frédéric, Rouard Françoise, Teiger Catherine [2005], « Montée de l'écrit au travail et transformation de l'évaluation » in Bureau Marie-Christine, Marchal Emmanuelle (éds) *Au risque de l'évaluation : salariés et candidats soumis aux aléas du jugement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 175-201.

Moreau Gilles [2003], *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 288 p.

Moreau Gilles [2006], « École : la double disqualification de lycées professionnels », in Beaud Stéphane *et al.*, *La France invisible*, Paris, La Découverte, pp. 594-602.

Moreau Gilles [2008], « Apprentissage : une singulière métamorphose », Numéro anniversaire : Regards sur les relations formation-emploi, *Formation Emploi*, 101 | 2008, pp. 119-133.

Moreau Gilles [2010a], « Trois apprentissages », *Cinquièmes rencontres Jeunes & Sociétés*, Montpellier, 28-30 octobre.

Moreau Gilles [2010b], « La formation professionnelle des jeunes en France », in Papinot Christian, Vultur Mircea (dir.), *Les jeunesses au travail, regards croisés France-Québec, Québec*, Les presses de l'Université Laval, pp. 133-151.

Moscovici Serge, Paicheler Geneviève [1984], « Suivismisme et conversion » in Moscovici Serge (Dir.) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, pp. 139-166.

Nicholson Nigel, West Michael [1989], "Transitions, work histories and career" in Arthur Michael B., Mall Douglas T., Lawrence Barbara S. (éds), *Handbook of career theory*, New York, Cambridge University Press, pp. 181-201.

Nicole-Drancourt Chantal, Roulleau-Berger Laurence [2001], *Les jeunes et le travail 1950-2000*, Paris, PUF, coll. Sociologie d'aujourd'hui, 266 p.

Paradeise Catherine, Lichtenberger Yves [2001], « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, n° 1, pp. 33-48.

Passeron Jean-Claude [1982], « L'inflation des diplômes : remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIII, n° 4, pp. 551-584.

Piaud Florence [2002], « Vendeurs ou conseillers ? Les agents d'accueil à France Télécom » in Piotet Françoise (Dir.), *La Révolution des métiers*, Paris, PUF, pp. 151-191.

Piotet Françoise [2002], *La révolution des métiers*, Paris, PUF, coll. Le lien social, 362 p.

Retière Jean-Noël [2003], « Autour de l'autochtonie. Réflexion sur la notion de capital social populaire », *Politix*, 63 : 121-143.

Romani Claudine [2012], « Pour une approche circonstanciée de l'apprentissage », *Céreq, Bref n° 299-1*, mai, 4 p.

Rougerie Catherine, Courtois Jocelyn [1997], « Une étape du passage à l'âge adulte : l'emploi qui compte », in *Population*, 52^e année, n° 6, pp. 1297-1327.

Roux Xavier [2006], *Vitrines et coulisses des relations bancaires, Enquête sur des professionnels de l'argent et leurs clients*, Thèse de Doctorat en Sociologie, Université de Versailles -Saint Quentin en Yvelines, 586 p.

Ségal Élodie [2005], *Les compétences relationnelles en question*, Les Cahiers d'Evry, Centre Pierre Naville, 112 p.

Tanguy Lucie [1998], « Du système éducatif à l'emploi. La formation un bien universel ? », *Cahiers français*, n° 285, pp. 98-107.

Thiercé Agnès [1999], *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Paris, Berlin, 334 p.

Tripié Pierre [2003], Préface « La sociologie des dispositifs de gestion : une sociologie du travail ? », in Boussard Valérie, Maugeri Salvatore, *Du politique dans les organisations sociologies des dispositifs de gestion*, Paris, L'Harmattan, 280 p.

Verret Michel [1975], *Le temps des études*, Librairie Honoré Champion, 837 p.

Weber Max [1922], *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, JCB Mohr.

Weick Karl [1976], "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, Vol.21/1: 1-19.

Weick Karl [1995], *Sensemaking in organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage, 231 p.

Weller Jean-Marc [1994], « Le mensonge d'Ernest Cigare. Problèmes épistémologiques et méthodologiques à propos de l'identité », *Sociologie du travail*, n° 1, pp. 25-42.

Zollinger Monique, Lamarque Eric [1999], *Marketing et stratégie de la banque*, Paris, Dunod, 330 p.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ACA : Action Communication Administrative
 ACC : Action Communication Commerciale
 AFB : Association Française Bancaire
 ANRT : Agence Nationale de la Recherche et de la Technologie
 APEC : Agence Pour l'Emploi des Cadres
 B to B : Business to Business
 BAC : Baccalauréat
 BEP : Brevet d'Étude Professionnelles
 BIPE : Bureau d'Information et de Prévisions Économiques
 BRH : Bulletin des Ressources Humaines
 BTS : Brevet de Technicien Supérieur
 CAC : Cotation Assistée en Continu
 CAE : Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi
 CAFOC : Centre Académique de Formation Continue
 CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
 CAS : Centre d'Analyse Stratégique
 CDA : Contribution au Développement de l'Apprentissage
 CDC : Centre de Développement des Compétences
 CDD : Contrat à Durée Déterminée
 CDI : Contrat à Durée Indéterminée
 CÉREQ : Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Qualifications
 CFA : Centre de Formation des Apprentis
 CFPB : Centre de Formation de la Profession Bancaire
 CGT : Confédération Générale du Travail
 CIFRE : Convention Industrielle de Formation par la Recherche
 CNE : Contrat Nouvelles Embauches
 COFI : Conseiller Financier
 CONTRAT PRO : Contrat de Professionnalisation
 CPC : Commission Professionnelle Consultative
 CQP : Certificat de Qualification Professionnelle
 CRDC : Consultant en Recrutement et Développement des Compétences
 CV : Curriculum Vitae
 DARES : Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques
 DD : Direction Départementale
 DECF : Diplôme d'Études Comptables et Financières
 DET : Directeur d'Établissement Terrain
 DEUG : Diplôme National de l'Enseignement Supérieur
 DEX : Direction Exécutive
 DGEFP : Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle
 DRH : Direction des Ressources Humaines
 DRHRS : Direction des Ressources Humaines et des Relations Sociales
 DU : Diplôme Universitaire
 DUT : Diplôme Universitaire de Technologie
 DV : Directeur des Ventes
 € : Euro

ELS : Employé Libre-Service
 ES : Économique et Social
 FBF: Fédération Bancaire Française
 FNDMA : Fond National de Développement et de Modernisation de l'Apprentissage
 GAC : Gestion Administrative et Commerciale
 GEA : Gestion des Entreprises et des Administrations
 GPEC : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences
 GVQ : General Vocational Qualification
 ÎDF : Île-de-France
 IDRH : Institut pour le Développement des Ressources Humaines
 IFOP : Institut Français d'Opinion Publique
 IUP : Institut Universitaire Professionnalisé
 IUT : Institut Universitaire de Technologie
 LEST : Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail
 LMD : Licence-Master-Doctorat
 MCSF : Mention Complémentaires Services Financiers
 MEDEF : Mouvement Des Entreprises de France
 MIAS : Mathématiques, Informatiques et Application aux Sciences
 MUC : Management des Unités Commerciales
 MVB : Moniteur des Ventes Bancaire
 NRC : Négociation Relation Client
 NVQ : National Vocational Qualification
 OPCVM : Organisme de Placement Collectif en Valeurs Mobilières
 OREF : Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation
 PACA : Provence-Alpes-Côte d'Azur
 PASL : Plate-forme d'Appui et de Soutien Logistique
 PTT : Postes, Télégraphes et Téléphones
 QCM : Questionnaire à Choix Multiple
 REPM : Réunion d'Équipe Pédagogique Mixte
 RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles
 S : Scientifique
 SA : Société Anonyme
 SAIA : Service Académique d'Inspection de l'Apprentissage
 SIRH : Système d'Information des Ressources Humaines
 SMS : Sciences Médico-Sociales
 SNCF : Société Nationales de Chemins de Fer français
 SRC : Services et Réseaux de Communication
 STT : Sciences et Technologies Tertiaires
 TAD : Tri, Acheminement, Distribution
 TC : Techniques de Commercialisation
 TRACFIN : Traitement du Renseignement et Action contre les Circuits FINANCIERS clandestins
 URSSAF : Union de Recouvrement des cotisations de Sécurité Sociale et d'Allocations Familiales
 VAE : Validation des Acquis de l'Expérience
 VRP : Vendeur Représentant Placier
 ZUS : Zone Urbaine Sensible

ANNEXES

ANNEXE 1. PROBABILITÉ D'ÊTRE PASSÉ PAR L'APPRENTISSAGE SELON LES RÉGIONS (ISSEHNANE, 2011)

	Secondaire			Supérieur		
	Apprentis	Coefficients	Ensemble	Apprentis	Coefficients	Ensemble
Situation de la mère						
<i>En emploi</i>	73	Réf.	66	82	Réf.	74
Mère au chômage ou au foyer	27	ns	34	18	---	26
<i>Île-de-France</i>	14	Réf.	14	27	Réf.	20
Picardie, Normandie, Bourgogne, Centre	23	ns	21	18	-	17
Nord-Pas-de-Calais	3	---	8	5	-	9
Lorraine, Alsace, Franche-Comté	11	ns	12	10	-	9
Bretagne, Pays de la Loire, Poitou-Charentes	17	ns	14	14	---	16
Aquitaine, Limousin, Midi-Pyrénées	11	ns	10	7	---	8
Rhône-Alpes, Auvergne	12	ns	12	14	-	13
Languedoc, Provence-Alpes-Côte d'Azur, Corse	9	-	9	5	---	8

Note : Dans la colonne « coefficients » est reporté le signe du coefficient (en fonction de sa significativité) issu de l'estimation de la probabilité d'être passé par l'apprentissage en fonction des différentes variables. + + + indique un coefficient positif et significatif au seuil de 1 % ; + + indique un coefficient positif et significatif au seuil de 5 % ; + indique un coefficient positif et significatif au seuil de 10 %. Idem pour ---, -- et -.

Champ : Ensemble des jeunes sortis de l'enseignement secondaire professionnel et supérieur en 2001.

Source : Enquête « Génération » 2001-Interrogation 2004, Céreq.

ANNEXE 2. GUIDE D'ENTRETIEN DES APPRENTIS (VAGUE 1)

Sociographie : Sexe, âge, statut matrimonial, entourage postier, professions des parents.

Le parcours scolaire et professionnel

1. Peux-tu me parler de ton parcours scolaire et universitaire ?
Quelle formation as-tu suivie et pour quelles raisons ?
Comment envisageais-tu ton avenir avant cette formation ? Après ?
2. Peux-tu me parler de tes expériences professionnelles : pourquoi avoir exercé ces emplois ? Pourquoi les avoir quittés ? (Stages, alternance, CDD...)
3. Pourquoi et comment avoir choisi cette formation à La Poste ? Comment en as-tu eu connaissance ?

Les représentations du métier et du secteur bancaire

4. Pourquoi le secteur bancaire ?
5. Pourquoi La Poste ? La Banque Postale ? Pas une autre banque ?
6. En quoi consiste à ton avis le fait d'être conseiller financier à La Poste ?
Pourquoi vouloir être conseiller financier à La Poste ?
7. À ton avis, quels sont les avantages et les inconvénients de cette profession ? De cette profession exercée à La Poste ?

Les attentes et le rapport à l'avenir

8. Quelles sont tes attentes vis-à-vis de cette formation ? Que penses-tu qu'elle va t'apporter ?
9. Où vas-tu te diriger après cette formation ? Études ? Banques concurrentes ? La Banque Postale ? Autre secteur ?
10. Que veux-tu faire par la suite ? Comment vois-tu ton avenir (dans 5 ans, 10 ans) ? Quel domaine ? Quel secteur ? Quelle entreprise ?

Rapport au système éducatif, à l'apprentissage, au marché du travail, à l'activité professionnelle, au métier, à son propre parcours, à l'avenir.

ANNEXE 3. GUIDE D'ENTRETIEN DES APPRENTIS (VAGUE 2)

La formation

1. Peux-tu me raconter ce qui s'est passé depuis le début de la formation ? Qu'est-ce qui t'a le plus étonné, plu et déplu ?
2. Peux-tu me décrire ton activité en bureau de poste ? As-tu pratiqué le métier de conseiller (en autonomie, doublure) ? Qu'as-tu fait concrètement ? Et au CDC ? À l'école ? (Quels apprentissages ? Sont-ils réappropriés en situation de travail ?)
3. Comment cela se passe-t-il avec ton tuteur ? Avec ton maître d'apprentissage ? En quoi consiste leur rôle auprès de toi ?
4. Comment est réparti ton temps (travail et hors travail) ? Cela te convient-il ? Et au niveau spatial ?
5. As-tu connu des difficultés depuis le début de la formation ? De quel ordre ? (ex : As-tu changé de bureau ? De tuteur ? Pour quelles raisons ?)
6. Quels sont les points positifs et les contraintes de cette formation d'après toi ?
7. Cette formation correspond-elle à tes attentes ?
8. Collectif de travail/ambiance : Que penses-tu de ton intégration ? Que penses-tu de ta promotion ? Quelles relations as-tu avec les autres apprentis ?
9. As-tu des craintes vis-à-vis de la suite de la formation ? Si oui, lesquelles ?

L'entreprise / le métier

10. Au vu de cette première expérience, en quoi consiste pour toi le métier de conseiller financier à La Poste aujourd'hui ? Quels en sont les points positifs et les contraintes d'après toi ?
11. Penses-tu que ce métier corresponde à tes attentes ? Pourquoi ?
12. Qu'as-tu découvert sur l'entreprise La Poste depuis le début de la formation ? Sur son fonctionnement, ses règles ? (vision globale ou partielle [expérience singulière])
13. Où aimerais-tu te diriger après cette formation ? Qu'aimerais-tu éviter en priorité ? Comment vois-tu ton avenir par la suite ? (dans 5 ans, 10 ans, domaine, secteur, entreprise)

Conception du métier et de sa pratique, rapport aux autres significatifs, réappropriation des apprentissages, instances de socialisation, projet professionnel.

ANNEXE 4. GUIDE D'ENTRETIEN DES APPRENTIS (VAGUE 3)

Questions communes aux apprentis recrutés ou non

1. Peux-tu me raconter ce qui s'est passé depuis notre dernier entretien ?
2. Comment s'est organisée et déroulée ta mission commerciale (changement de bureau, de tuteur, autonomie sur un bureau, difficultés) ?
3. Quelles ont été les étapes pour ton recrutement (mémoire, rapport, entretien de recrutement) ? Les as-tu validées ? Sinon, pourquoi ?
4. Comment s'est déroulé ton entretien de recrutement post-apprentissage ? Qu'en as-tu pensé ?
5. À quel moment as-tu su que tu étais embauché ou non ?
6. À ton avis, pourquoi as-tu été embauché/pas embauché ? Qu'en penses-tu ?
7. À ton avis, pourquoi les autres de ta promotion ont-ils été embauchés ou pas ?
8. As-tu commencé à entreprendre des recherches d'emplois avant la fin de la formation ? À quel moment ? Dans quel secteur ? Pour quelles raisons ?
9. Comment envisages-tu ton avenir professionnel et personnel ?
10. Avec le recul, que penses-tu de cette formation ? Ses contraintes/avantages ? Si c'était à refaire ?

Les apprentis recrutés « Cofis » à La Poste

11. Sur quel bureau as-tu été recruté ? L'as-tu choisi ?
12. Que penses-tu de ton bureau d'affectation ? (ambiance, DET, locaux...)
13. Aujourd'hui, pour toi en quoi consiste le métier de conseiller financier aujourd'hui ? Quels en sont les avantages ? Les inconvénients ?
14. Ce métier correspond-il à tes attentes ?
15. Quel est ton rôle au sein de La Banque Postale aujourd'hui ?
16. Pourquoi exercer tes fonctions à La Poste ?
17. Qu'est-ce qui serait susceptible de t'en faire partir ?

Les apprentis qui n'ont pas été recrutés à La Poste

11. Qu'as-tu entrepris au niveau professionnel et personnel depuis la fin de ta formation ?
12. As-tu trouvé du travail ? Dans quel domaine ? En quoi consiste-t-il et te convient-il ?
13. As-tu eu des difficultés dans tes recherches d'emploi ?
14. Le métier de conseiller financier correspond-il toujours à tes attentes ? Pourquoi ? Le secteur financier t'intéresse-t-il toujours ? Sinon, quels secteurs t'intéressent le plus ?

Dispositif d'évaluation, critères de recrutement, dimensions du travail, reconnaissance, transition « apprenti-Cofi », remise en cause potentielle du projet professionnel.

ANNEXE 5. TABLEAU RÉCAPITULATIF DES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENTIS

Prénom	Âge	Formation initiale	Expérience bancaire	Expériences professionnelles	Situation Vague 3	Profil	Profession des parents
DUT Techniques de Commercialisation (DUT TC) Formaposte							
Vanessa	23	BEP Vente Action Marchande Bac Pro Vente Représentation BTS MUC	Non	Vendeuse boutique vêtements VRP chez un grossiste alimentaire Commerciale soins du visage à domicile Agence immobilière	Pas embauchée Chargée d'accueil banque	5	Mère infirmière psychiatrique Père taxi à son compte
Sarah	23	Bac ES BTS Action Commerciale	Guichet Société Générale Guichet Crédit Agricole (6 mois)	Etude de marché VRP dans les chocolats Chef de zone pour inventaires Adjointe boutique prêt-à-porter (CDI)	Embauchée	1	Mère professeur Père ingénieur
Carole	22	Bac ES DUT GEA Licence pro Banque	Banque de France cotations entreprises (2 mois) Phoning Société Générale (4 mois) Auxiliaire d'été Crédit du Nord	Vendeuse prêt-à-porter	Embauchée	3	Mère au foyer Père employé SAV Peugeot
Camila	20	Bac ES BTS Assurances	Vente cartes paiement Franfinances (4 mois)	Animatrice centre de loisirs Animatrice grandes surfaces Vendeuse téléphonie Chargée d'accueil GMF Commerciale Cabinet courtage SAV Axa Assurances (2 mois)	Embauchée	3	Mère au foyer Père cadre supérieur boîte import-export
Nadia	24	BEP Vente Bac pro commerce BTS Action Commerciale	Action commerciale, vente par téléphone Crédit Agricole (1 mois)	Animatrice centre de loisirs Vendeuse textiles et bricolage Vendeuse magasin de sport Vendeuse encarts publicitaires Vendeuse par téléphone Assurances CAE (1 an) Aide enfants handicapés	Pas embauchée Chargée d'accueil banque	5	Mère au foyer Père ouvrier cariste
Adil	23	Bac STT ACC BTS Action Commerciale	Stage assistant Cofi à La Poste	Manutentionnaire (emploi saisonnier) Contrat pro dans l'automobile (9 mois)	Pas embauché Agent commercial crédit	5	Mère au foyer Père charpentier métallique
Contrat de professionnalisation Montpellier Formaposte							
Claire	24	Bac S DUT TC École privée de tourisme	Chargée d'accueil Crédit Mutuel (2 mois) Chargée d'accueil Société Générale	Stage tourisme Québec (2 mois) Agent de comptoir agence de voyage (4 ans : 1 an et demi en Haute Savoie, 2 ans et demi Montpellier) : CDI Vendeuse décoration (1 mois)	Embauchée	1	Mère au foyer (était professeur de sport) Père médecin généraliste
Bruno	25	Bac Pro paysagiste BTS Action Commerciale DU Droit des Assurances et bancaire	Siège Crédit Agricole TRACFIN (2 mois) + service chèques (2 mois) Siège (solvabilité crédits) Caisse d'Épargne (4 mois)	Vendeur société jardinage	Pas embauché Chargé de clientèle « pros » banque	5	Mère infirmière laborantine Père retraité, (était chargé de construction)
Kenza	25	Bac ES BTS Action Commerciale	Action salle du public Crédit Agricole (2 mois) Phoning + étude de marché Société Générale (2 mois) Siège Crédit Agricole puis remplacement guichet	Employée de caisse Représentante parfumerie Enquête notoriété boutique vêtements, Fast food Distribution prospectus, création cartes de visite institut de beauté Vente cartes fidélité grande surface Vendeuse journaux	Pas embauchée Mère au foyer	5	Mère femme de ménage Père retraité des mines

Prénom	Âge	Formation initiale	Expérience bancaire	Expériences professionnelles	Situation Vague 3	Profil	Profession des parents
Élodie	24	Bas SMS BTS Force de Vente	Chargée d'accueil Caisse d'Épargne (CDD 6 mois)	Commerciale de terrain matériel blanchisserie professionnelle (1 an) Vendeuse magasin, caissière Surveillante collège (mi-temps)	Pas embauchée Commerciale dans l'optique	5	Mère auxiliaire de vie Père militaire de carrière
Mathilde	24	Bac ES BTS Banque Licence pro Banque	Stages Crédit du Nord, BNP : phoning + doublure Conseiller financier Crédit Agricole : portefeuille jeunes (5mois) Société Générale : doublure sur marché professionnels	Uniquement dans la banque	Embauchée	1	Mère préparatrice en pharmacie Père chef de police municipale
BTS Banque Formaposte							
Manon	23	Bac S DUT GEA option Comptabilité Finances DECF diplôme d'État de Comptabilité Financière	Analyste financière (2 mois)	Stage comptabilité Paris (1 mois) Caissière supermarché Serveuse	Pas embauchée Chargée d'accueil banque	5	Mère au foyer (s'occupait personnes âgées) Père retraité (était militaire)
Isabelle	24	Bac ES BTS Action Commerciale Licence Distech management des rayons (interrompue)	Non	Manager junior grande distribution Alternance Grand magasin Services financiers (1an) Décoratrice étalagiste (1an) Société Télécoms (CDI) Chargée clientèle par téléphone (1an) Recouvrement (1an) Assistante commerciale entreprise panneaux solaires Chargée clientèle par téléphone	Pas embauchée Chargée d'accueil banque	5	Mère au foyer (était pharmacienne) Père maître d'équipage au Vieux Port
Régis	24	Bac STT Commerce BTS Action Commerciale Licence management entreprise (interrompue)	Non	Assistant chef de rayons magasin de sport (2 mois) Manutentionnaire Entrepôt (8 mois) ELS grande distribution (5 mois) Objectif : devenir chef de rayons Démarchage commercial cartes de crédit (3 mois) Assistant entrepôt (un an et ½) Pompier volontaire (en fonction)	Arrêt de la formation	2	Cantinière Fonctionnaire mairie (ancienne mère au foyer) Père agent technique raffinerie de sucre Décédé
Grégoire	24	Bac S DEUG MIAS et IUT SRC interrompus Licence Économie	Guichetier Caisse d'Épargne (2 étés 2 mois)	Travail saisonnier : - Agent contrôle Port Bastia - Docker - Agent d'accueil office tourisme (2 saisons)	Arrêt de la formation	2	Mère au foyer (était vendeuse prêt-à-porter) Père inspecteur à l'URSSAF
David	20	Bac STT ACA BTS commerce International Licence Management et Gestion de l'Entreprise (interrompue)	Non	Manutentionnaire dans le bâtiment Service export concessionnaire automobile (3 mois) Etude de marché et prospection terrain entreprise luminaires Espagne (3 mois) Mission export avec le Brésil (6 mois)	Embauché	4	Mère en maladie (était ouvrière) Père trieur centre de tri La Poste
Valérie	21	Bac STT Gestion BTS Action Commerciale	Non	Commerciale rayons bijoux d'un hypermarché (deux ans) Vendeuse Terrain Débutant dans la téléphonie (2 mois) Hôtesse de caisse (1 an) CDI	Pas embauchée Chargée d'accueil banque	5	Mère retraitée ex-employée maison de retraite Père boucher

Contrat de professionnalisation Île-de-France PASL/CFA Stephenson							
Yolaine	22	Bac STT ACC Action Communication Commerciale BTS Communication des Entreprises	Stage communication banque (dépouille questionnaires)	Stage imprimerie Conseillère de vente boutique vêtements (Contrat étudiant 600h/an)	Embauchée	4	Mère ouvrière en usine Père décédé il y a 23 ans (était peintre en bâtiment)
Sylvie	20	Bac ES DUT GEA	Non	Prévention routière Employée aire de repos Hôtesse d'accueil camping Stage magasin textile, opérations commerciales Formation manager des Ventes magasin de vêtements (Contrat pro de 9 mois)	Embauchée	3	Mère au foyer Père était veilleur de nuit
Djamila	23	Bac STT ACA BTS Assistante de Direction	Non	Caisse supermarché (emploi étudiant 2 ans) Commerciale porte-à-porte puis formatrice Télécoms (CDI, reste 3 mois) Suivi de contrôle télécoms (CDI, reste 3 mois) Assistante Supermarché (CNE)	Embauchée	3	Mère au foyer (travaillait en crèche) Père chef d'entreprise électricité
Sofia	25	Bac S DEUG de chimie	Non	Accueil Capitainerie (2 étés) Vendeuse épicerie le weekend Enquêtrice/distribution tracts Inventaires Manutention imprimerie (1 mois) Vendeuse prêt-à-porter Chargée d'assistance Assurances (1 mois)	Embauchée	3	Mère au foyer Père ouvrier
Sabrina	25	Bac ES DUT carrière sociale (interrompu)	Non	Vacataire centre de loisirs Animatrice maternelle (CDD 1an, part au bout de 6 mois) Téléopératrice transports (1 mois) Employée cafétéria (2 ans) Chargée clientèle dans un journal Serveuse Assistante de vente station- service	Embauchée	3	Père livreur entrepreneur de vin + travail au noir bâtiment Mère vendeuse sur le marché (avant ambulancière)
Cédric	23	Bac S BTS Comptabilité Gestion	Non	Stage service comptabilité usine Manutentionnaire Responsable d'un bazar (6 mois) Représentant VRP menuiserie Maintenance et vente d'extincteurs Voiturier (CNE 9 mois)	Embauché	3	Mère fonctionnaire (hypothèques) Père ingénieur (usine de céramique)

Types de profil :

1 : « La transition douce » de « l'entrepreneur par la formation »

2 : La « conversion impossible » de « l'assistance sociale » au modèle de « l'entrepreneur »

3 : La « transition difficile » surmontée

4 : « L'antinomie apprenti – conseiller financier »

5 : L'échec au recrutement ou la « double rupture »

ANNEXE 6. BILAN DE LA PROMOTION DES BTS BANQUE DE FORMAPOSTE MÉDITERRANÉE (2003-2006)

Département	Année de sortie	Nombre de candidats par promotion	% de diplômés	% de candidats validés par La Poste	% d'intégration en CDI
06	2003	17	88%	65%	59%
13	2004	14	93%	86%	79%
06	2004	14	100%	79%	79%
06	2005	13	85%	62%	62%
30	2005	14	71%	50%	50%
13	2005	17	82%	41%	41%
13	2006	16	88%	69%	69%
30	2006	16	94%	88%	88%
06	2006	15	87%	60%	47%
Moyenne	2003-2006	15	87.5%	66.6%	63.7%

Source : Tableau reconstitué à partir des données de Formaposte Méditerranée de 2007.