



32^{ème} congrès de l'AGRH
Paris, 13-14-15 octobre 2021

Mutations de l'environnement, mutations des organisations, mutations de la GRH ?

APPRENTISSAGE ET MARQUE EMPLOYEUR :

CE QUE NOUS REVELENT LES APPRENTIS DU SUPERIEUR DE LEUR EXPERIENCE APPRENTIE SALARIEE

Frédéric Sauvage (IAE Lille-Université de Lille- LUMEN-DHAMI ULR 4999), Lidwine Maizeray (IAE Lille-Université de Lille - LUMEN-DHAMI ULR 4999)

Les mutations sociales et sociétales ont remis l'alternance, et plus singulièrement l'apprentissage, au cœur des préoccupations des organisations en France. Avec constance et vigueur, au cours de ces trois dernières décennies, les pouvoirs publics se sont efforcés de mobiliser les entreprises en faveur de l'apprentissage. Ce mouvement s'inscrit dans un contexte persistant de difficultés d'accès à l'emploi pour les jeunes et de recherche d'adéquation de la relation formation-emploi (Couppié et al., 2018). Un ensemble de mesures incitatives se sont enchaînées pour encourager l'engagement des entreprises dans l'accueil et la formation des jeunes en apprentissage, et leur investissement dans des partenariats renouvelés avec les centres de formation, en lien avec leurs besoins de compétences.

Ce mouvement ne s'est pas traduit dans les faits sans langueur et tâtonnement au regard du poids de l'héritage socio-historique de la logique de « scolarisation des apprentissages ». Celle-ci avait conduit les entreprises à se désengager au cours du temps de la formation professionnelle des jeunes en déléguant au système éducatif le soin de développer les compétences dont elle avait besoin (Prost, 1968 ; Troger, 1993 ; Moreau, 2006). Culturellement, l'apprentissage a par ailleurs représenté une voie de formation décriée, longtemps réservée à l'usage des entreprises artisanales, vers lesquelles étaient orientés les jeunes par défaut. Il semble aujourd'hui constituer une voie reconnue d'insertion et un moyen efficace pour intégrer de nouvelles recrues, une alliance moderne conciliant entreprise et école au service d'une meilleure professionnalité des jeunes.

La loi du 5 septembre 2018 *Pour la liberté de choisir son avenir professionnel* entend renforcer l'investissement des entreprises dans la formation professionnelle et l'apprentissage en instaurant un nouvel appareillage de règles :

- Libéralisation de l'apprentissage pour une diversification et une flexibilisation de l'offre et des parcours de formation par apprentissage, ouvrant la possibilité de nouveaux

partenariats avec les opérateurs de formations pour les entreprises, voire même de créer leur propre CFA (Centre de Formation des Apprentis);

- Simplification du système d'embauche et de rémunération des apprentis pour former plus facilement à ses métiers ; assouplissement du droit du travail pour des temps de travail et de formation plus ouverts, et des ruptures facilitées ;
- Mise en place d'un nouveau système de régulation et de financement de l'apprentissage, piloté par France Compétences, et dédiant aux branches professionnelles le soin de déterminer leurs besoins sectoriels de compétences et la valeur de prise en charge financière des formations selon le principe « un contrat, une formation, un financement ». Le principe ouvre la voie à des décisions de restes à charge complémentaires pour les entreprises soucieuses d'accompagner plus avant les formations cœur de métier ou stratégiques. Il prend le contre-pied du principe de répartition discrétionnaire de son quota de taxe, amenant jusque-là les entreprises à cibler des partenariats écoles, sans a priori de surcoût, pour aujourd'hui mieux préciser les termes de sa politique alternance et partenariale avec les établissements de formation.

La métamorphose de l'apprentissage, si elle fut longtemps imprévisible et lente, se poursuit ainsi. Elle est symbolisée par l'augmentation sensible des effectifs apprentis qui se portent à près de 500.000 jeunes dans les entreprises privées, en hausse de 40% en dépit de la crise sanitaire selon les dernières données du Ministère du travail. S'observe par ailleurs un développement significatif de l'apprentissage sur tous les niveaux de formation, dans les Universités et les Grandes Écoles, et plus généralement dans le supérieur qui représente près de 40% des contrats signés selon les données du Ministère du Travail. Si cette tendance s'est amorcée timidement à l'orée des années 90, suite à la Loi Seguin (1987) renforcée par les textes Cresson (1992), elle s'est accélérée dans la première décennie des années 2000 avec la mise en place de la réforme LMD pour véritablement s'amplifier au cours de ces dix dernières années.

Enfin, l'écosystème de l'apprentissage tend à s'élargir vigoureusement : l'offre de formation a connu une croissance très importante portée par la création de nombreux CFA passés de 965 à 2400 sur la période 2018 à 2020. L'allongement de l'âge d'accès à l'apprentissage jusqu'à 30 ans, le nombre de spécialités et de métiers accessibles à l'apprentissage, et le décloisonnement de l'apprentissage à l'ensemble des entreprises, en particulier les grandes entreprises, au-delà du secteur des métiers, sont d'autres éléments constitutifs de ce changement en cours.

Alors que le recours de l'apprentissage se massifie dans les entreprises, en en faisant un instrument privilégié d'acquisition, de socialisation et de formation de futurs talents à attirer et fidéliser, **en quoi l'analyse de l'expérience salariée apprentie permet de dégager les facteurs qui influencent l'image de marque employeur pour ces salariés actuels et potentiels ?** La perception d'une marque employeur peut, en effet, se faire par le prisme d'une expérience de travail (Pezet et al., 2013). L'objectif de ce papier est donc de comprendre ce que les apprentis valorisent comme attributs singuliers de l'image de marque employeur en prenant appui sur leurs expériences salariées.

La notion d'expérience apprentie salariée désigne la réalité singulière que nous interrogerons donc dans cette recherche qualitative exploratoire. Elle participe de l'image de marque employeur que des salariés apprentis, potentiels candidats au marché interne de l'entreprise à l'issue de leur séquence d'alternance, et (futurs) ambassadeurs plus ou moins actifs et diffus de la marque employeur, se forgent de leur organisation. Nous entendons par marque employeur, «une promesse d'emploi unique (UEP) à destination des employés actuels et potentiels qui s'appuie sur les bénéfiques – fonctionnels, économiques et psychologiques – associés à une organisation en tant qu'employeur et à l'offre RH qu'elle propose » (Ewing et al., 2002 ; Franca,

Pahor, 2012 ; Soulez, Guillot-Soulez, 2011 ; Viot, Benraïss-Noailles, 2018 ; Guillot-Soulez, Pezet, 2020 ; Viot, Benraïss-Noailles, 2014).

L'image de marque employeur peut être de trois ordres (Knox et Freeman, 2006 ; Lievens et al., 2007 ; Viot, Benraïss-Noailles, 2014), à savoir interne, externe et externe interprétée. Le statut particulier des apprentis salariés, mais également futurs salariés peut de ce fait nous renseigner à la fois sur l'image interne et sur l'image externe de la marque employeur qui leur serait destinée. Leur expérience salariée peut, en effet, nous renseigner sur l'image de marque employeur interne dans la mesure où ils évaluent cette dernière à l'aune de la réalisation de leur expérience en cours. Toutefois, cette expérience salariée peut également nous renseigner sur l'image externe de marque employeur dans la mesure où ils évaluent par celle-ci les promesses d'expériences à venir (soit en tant que futurs apprentis, soit en tant que futurs salariés à l'issue de leur apprentissage).

Ainsi, à partir d'une recherche basée sur une analyse qualitative exploratoire des parcours expérientiels de 130 apprentis de l'enseignement supérieur, nous cherchons ainsi à saisir ce qu'est une expérience de travail réussie ou non pour les apprentis et ce que nous révèlent ainsi les apprentis de la marque employeur par leur expérience. Pour ce faire, nous reviendrons au préalable sur le lien qu'il est possible d'établir entre apprentissage et marque employeur. Après précision concernant la méthodologie employée pour répondre au questionnement de recherche, puis restitution des résultats, sera exposé l'aspect processuel mis au jour de cette expérience salariée.

1. Apprentissage et marque employeur

Dans le champ de l'alternance, le concept de marque employeur s'affirme en raison du besoin stratégique pour les entreprises de se différencier et de se valoriser comme « employeur de référence » auprès de « viviers alternants » recherchés, afin de les attirer d'une part dans leur organisation, et de retenir d'autre part une cible formée captive à l'issue du contrat par essence temporaire. La marque employeur est génératrice de plusieurs effets : elle favorise l'intention de postuler chez les candidats (Collins, Stevens, 2002), une identification des employés potentiels à l'entreprise à travers une gestion de tout ce qui est indispensable à « l'intégration du travailleur » (Lacaze, Perrot, 2010) et sa transformation en un membre participatif au regard d'un processus de socialisation organisationnelle (Feldman, 1976 ; Guerf-Henda et al., 2012), une identification des salariés à l'organisation, un plus grand engagement des collaborateurs et attachement organisationnel (Priyadarshi, 2011 ; Mosley, 2014), l'intention d'accepter ou de refuser un emploi (Lacaze et al., 2006 ; Sokro, 2012), notamment en cas d'ouverture du marché interne de l'entreprise.

L'apprentissage s'étant de plus en plus démocratisé, l'intérêt des entreprises en développant une marque employeur ciblant plus spécifiquement les apprentis ou futurs apprentis est de pouvoir ainsi attirer et fidéliser ces derniers de manière à ce qu'ils identifient la marque employeur comme une proposition d'emploi (Soulez, Guillot-Soulez, 2011 ; Franca, Pahor, 2012 ; Viot, Benraïss-Noailles, 2014), mais également comme sources de bénéfices potentiels (Ambler, Barrow, 1996 ; Viot, Benraïss-Noailles, 2014) et y voient donc une identité / une image propre à l'organisation, force de proposition à leur intention (Weinrich et al., 2011 ; Franca, Pahor, 2012 ; Viot, Benraïss-Noailles, 2014). De ce fait, il semble d'autant plus essentiel de se demander en quoi l'expérience apprenante permet de dégager les facteurs qui influencent *l'image* de marque employeur pour ces salariés actuels et potentiels.

1.1 L'apprentissage du supérieur : un enjeu pour la marque employeur

Croiser apprentissage et marque employeur apparaît de plus en plus dans les pratiques organisationnelles. Nombre d'entreprises n'hésitent pas à communiquer sur leurs sites institutionnels, par exemple, ce qu'elles font en matière de politique d'apprentissage dans une optique d'attraction. La plupart des grands groupes développent une même approche, comme dans l'énergie (EDF, Total), l'agro-alimentaire, l'industrie, les télécommunications, la banque. Certaines entreprises annoncent la création et le développement de CFA d'entreprise, sans que l'on ne mesure à ce stade si ce déploiement est rapide et significatif, comme Engie, Lactalis, Orange. Ces grandes entreprises mobilisent l'apprentissage pour résoudre, en général, leurs difficultés de recrutement et disposer de compétences adaptées aux particularités de leurs activités. Est ciblée la recherche de réponses complémentaires au défi du développement des compétences pour des métiers très spécifiques et en particulier les métiers en tension. Leurs politiques ne visent pas juste à former et intégrer les jeunes, mais à partir d'une gestion des compétences également à les attirer, les impliquer, les développer et les fidéliser.

Alors que la crise sanitaire menace les perspectives d'emploi offertes aux jeunes, de nombreux groupes et secteurs d'activités déclarent s'engager de façon volontariste dans le développement de l'apprentissage. C'est le cas par exemple de la Grande distribution, structurellement très investie dans l'alternance, et qui entend le demeurer avec des plans nationaux aux volumes de recrutement importants : Carrefour déploie en 2021 un plan de recrutement de 8000 jeunes en alternance, Auchan annonce stabiliser ses recrutements d'alternants à hauteur de 4000 jeunes en plein contexte de restructuration. Si les discours produits autour de l'engagement dans l'alternance renvoient à des enjeux de responsabilité sociale et de renouvellement de la main d'œuvre, ils s'inscrivent bien souvent dans des enjeux d'accompagnement des transformations sectorielles et d'évolution des compétences. Le secteur de la grande distribution est révélateur à cet égard d'une veille concurrentielle et d'une attention forte en matière de partenariats avec les établissements de formation pour capter les futurs alternants, mais aussi pour peser sur la définition des programmes, les objectifs de compétences et l'organisation des formations en lien avec leurs besoins.

Des entreprises de plus en plus nombreuses s'emparent donc de l'alternance comme d'un outil de gestion, pour répondre à des enjeux de pré-recrutement et de socialisation organisationnelle, à l'exemple du secteur bancaire comme l'a observé Gilson (2011) confronté à un renouvellement de la main d'œuvre et à l'évolution de ses métiers commerciaux, alors que la promotion interne ne permet plus de pallier les besoins de compétences. A cet égard, l'alternance est à la croisée d'un système d'emploi flexible et d'un système de formation des talents pour construire des compétences durables (Pougnet-Rozan, 2010 ; Gilson, 2011 ; Pennaforte, 2011).

Des entreprises, notamment des grands groupes, qui avaient déjà des pratiques actives de gestion de l'alternance pour maintenir et renouveler leur capital compétences et enrichir leurs pratiques de recrutement par une insertion organisationnelle progressive et des appariements sélectifs (Sauvage, 2000), tendent à davantage définir, structurer et dynamiser des politiques alternance. L'apprentissage s'affirme comme un moyen pour accompagner et professionnaliser des talents aux besoins de l'entreprise, sans que cette logique ne soit exclusive en lien avec les contextes et usages organisationnels. Cette transformation de fond de la place de l'apprentissage dans les entreprises pose, en fait, la question du statut même de ces embauches, de leurs utilisations par les employeurs et des pratiques de GRH associées, notamment en matière de marketing RH et plus précisément en matière de marque employeur.

Pour autant, Danielle Petit (2005), à partir d'une lecture néo-institutionnelle de l'alternance, et d'un terrain non exclusivement dédié au supérieur, invite à tempérer ces constats. Elle considère

la mobilisation des entreprises en faveur de l'alternance comme un moyen d'acquisition d'actifs spécifiques à moindre coût, mais elle pointe un trop faible taux de conversion en recrutement durable après la période d'alternance. Dans un contexte de concurrence des talents en alternance, avec des jeunes virtuellement libres à l'issue de leur contrat d'apprentissage, Arrighi (2013) craint de voir se pérenniser des utilisations très ciblées qui prennent sens dans des politiques globales de GRH pour alimenter les marchés internes d'entreprises dominantes qui offrent les meilleures perspectives de carrière du marché. Devenir un employeur de référence auprès des jeunes, tel est le défi des recruteurs confrontés à un marché de l'emploi des alternants parfois tendu et compétitif. Dans certaines filières, l'offre de candidats en alternance peut être inférieure aux besoins des entreprises, et l'investissement développé dans le cadre de l'accueil et de la formation d'un apprenti peut être capté par une autre entreprise.

L'intérêt des entreprises de développer une marque employeur forte à leur destination afin d'attirer vers elles les meilleurs talents a donc pu se faire ressentir et devenir une préoccupation majeure pour les services RH en charge de la politique apprentissage afin de pallier un manque de différenciation et un mimétisme institutionnel (Backhaus, 2004) défavorable à l'attraction de ces salariés spécifiques que sont les apprentis. Néanmoins la marque employeur à destination des apprentis ne saurait se résumer à assimiler l'attractivité à la marque employeur de façon unique. D'autant plus que l'attractivité ne suffit pas forcément toujours à fidéliser (Maclouf, Belvaux, 2020). Par-delà la crise sanitaire, certaines organisations ont donc pris conscience de l'importance de fidéliser également leurs apprentis afin de pouvoir potentiellement les garder et avoir une forme de « retour sur investissement » en transformant *a minima* leurs contrats apprentis en contrats à durée déterminée si ce n'est à durée indéterminée. Cet objectif visé aurait comme conséquence la mobilisation et la mise à disposition de compétences pour des métiers pénuriques, en tension et en émergence. Faire appel à la marque employeur nécessite donc de prendre appui sur des mécanismes spécifiques compris comme attributs ou dimensions par la plupart des travaux de recherche sur le sujet.

1.2. Les attributs/ dimensions de la marque employeur appliquée au champ de l'apprentissage : un construit singulier pour les apprentis

La littérature concernant les attributs / dimensions de la marque employeur est conséquente (Ambler, Barrow, 1996 ; Lemmink et al., 2003 ; Berthon et al., 2005 ; Lievens et al., 2007 ; Franca, Pahor, 2012 ; ...). Parmi ces attributs, nous pouvons retrouver des dimensions instrumentales et symboliques (Ambler, Barrow, 1996). Néanmoins l'apprentissage peut-il être relié à ces attributs et ces dimensions recensées par la littérature ?

La marque employeur correspond à une « promesse d'emploi unique », un ensemble de bénéfices reliés à l'emploi qui s'adresse aux collaborateurs ou futurs collaborateurs d'une organisation. Elle procède d'une combinaison des « bénéfices » fonctionnels, économiques et psychologiques en lien avec l'emploi et l'environnement de l'entreprise, obtenus par les salariés (Ambler, Barrow, 1996 ; Ewing et al., 2002 ; Franca, Pahor, 2012 ; Soulez, Guillot-Soulez, 2011 ; Viot, Benraïss-Noailles, 2018 ; Guillot-Soulez, Pezet, 2020) qui nourrit le caractère distinctif et désirable de l'organisation. La marque employeur est d'autant plus forte que le package perçu des bénéfices proposés (si possible uniques et exclusifs), soit réellement vécu à l'intérieur de l'entreprise, et que les mécanismes de dissonance cognitive liés à des écarts entre l'image de l'entreprise et la réalité vécue par l'alternant soient tolérables.

Dans le champ de l'alternance, l'attention doit être portée sur l'expérience de l'apprenti, à travers un type de relation d'emploi entre un débutant et une organisation qui s'inscrit potentiellement dans le moyen-long terme. Le parcours expérientiel de l'apprenti, ses antécédents, ses déterminants, son pilotage et sa structuration, sont de nature à participer à la fabrique, à l'évolution et à la diffusion de la marque employeur.

Ceci nous amène à distinguer **la promesse initiale d'un parcours formateur unique** en amont du contrat d'apprentissage et la **promesse d'emploi unique** pour des apprentis qui considèrent leur avenir professionnel.

Cette double promesse se retrouve dans les attributs reliés à l'attractivité organisationnelle. Ainsi, par exemple, Berthon et al. (2005) mettent en avant 5 dimensions : Valeur application des connaissances, Valeur de développement (personnel), Valeur d'intérêt (environnement de travail), Valeur sociale, Valeur économique. Cette promesse recoupe également les dimensions symboliques (renvoyant à la notion de réputation organisationnelle) et instrumentales.

Graham et Cascio (2018) ont par ailleurs montré l'impact de la marque employeur sur la réputation organisationnelle de l'entreprise en considérant le rôle d'ambassadeurs de la marque employeur joué par les salariés. Or, les apprentis sont souvent mobilisés comme canaux de diffusion de signaux positifs sur l'employeur. L'effet de prescription exercé sur l'entourage par l'apprenti s'exerce au sein de promotions d'apprentis futurs diplômés ou au-delà par les réseaux sociaux. Aussi, les entreprises sont-elles de plus en plus sensibles à leur marque employeur, celle qu'elles développent à l'égard d'alternants prépositionnés sur leur marché interne qu'ils expérimentent.

Beaucoup d'entreprises se montrent attentives au processus de captation et d'entrée organisationnelle d'alternants. Elles considèrent d'une part les différentes sources d'information sur lesquelles s'appuient les postulants potentiels pour obtenir des informations relatives à un futur possible employeur, avant même de postuler (Benraïss-Noailles et al., 2016). Ainsi que le soulignent Martin-Lacroux et al., (2020), les éventuels postulants utilisent les médias sociaux pour chercher des informations sur la qualité de vie et les conditions du travail au sein de l'entreprise. Dans ce sens, les organisations agissent en proactivité afin de gérer leur marque employeur sur les réseaux sociaux. Les réseaux sociaux, les sites internes, les job board et les plateformes dédiées (Walt par exemple) sont fortement mobilisés pour mettre en avant les politiques et pratiques d'alternance et les caractéristiques organisationnelles.

Ces organisations sont ainsi très actives dans leurs stratégies partenariales avec les Universités et grandes écoles. Elles participent aux événements permettant de rencontrer des candidats (job dating alternance) et de faire état de ses attributs et ceux des missions en alternance ; elles développent des programmes d'accueil et d'intégration structurés ; elles mettent l'accent sur l'accompagnement tutoral et les possibilités d'apprentissage en interne. Mais si l'accent est mis sur la dimension instrumentale de la marque employeur, selon le cadre instrumental - symbolique proposé par Lievens et Highhouse (2003), la tendance est aujourd'hui à soutenir les éléments procédant de la dimension symbolique de la marque employeur (les caractéristiques subjectives perçues et représentées par des traits de personnalité (la sincérité).

Si les attributs instrumentaux tout comme les attributs symboliques participent d'un « mix attractivité » d'une organisation (Lievens et al., 2007), des études soulignent l'importance de ces derniers dans le construit de la marque employeur, en lien avec l'identité et les valeurs de l'entreprise. Une étude de Guillot-Soulez et al. (2019) sur l'attractivité des grands cabinets d'audit et de conseil a conclu que les bénéfices symboliques associés à la marque employeur expliquent une partie de son attractivité de candidats, au-delà des bénéfices instrumentaux. Les 617 étudiants en fin de cursus spécialisés en finance/comptabilité sont attachés aux attributs instrumentaux, notamment ceux de « tremplin » de carrière et « qualité de vie au travail ». Ces bénéfices alimentent par ailleurs un travail de définition et de mise en sens de l'action, dont beaucoup de travaux soulignent l'importance pour les générations nouvelles dans leur rapport et engagement au travail (Leconte, 2017)

Cette double promesse repose donc sur une image de marque employeur externe (Lemmink et al., 2003 ; Berthon et al., 2005) et une image de marque employeur interne. Il existe d'ailleurs

des attributs mis au jour qui s'intéressent plus particulièrement à l'image interne de marque employeur perçue par les salariés (Maxwell, Knox, 2009 ; Franca, Pahor, 2012) quand d'autres permettent d'évaluer à la fois image interne et externe (Lievens et Higghouse, 2003).

Tableau 1. Les principaux attributs de l'image de marque employeur interne et externe (Adapté de Viot, Benraïss-Noailles, 2014)

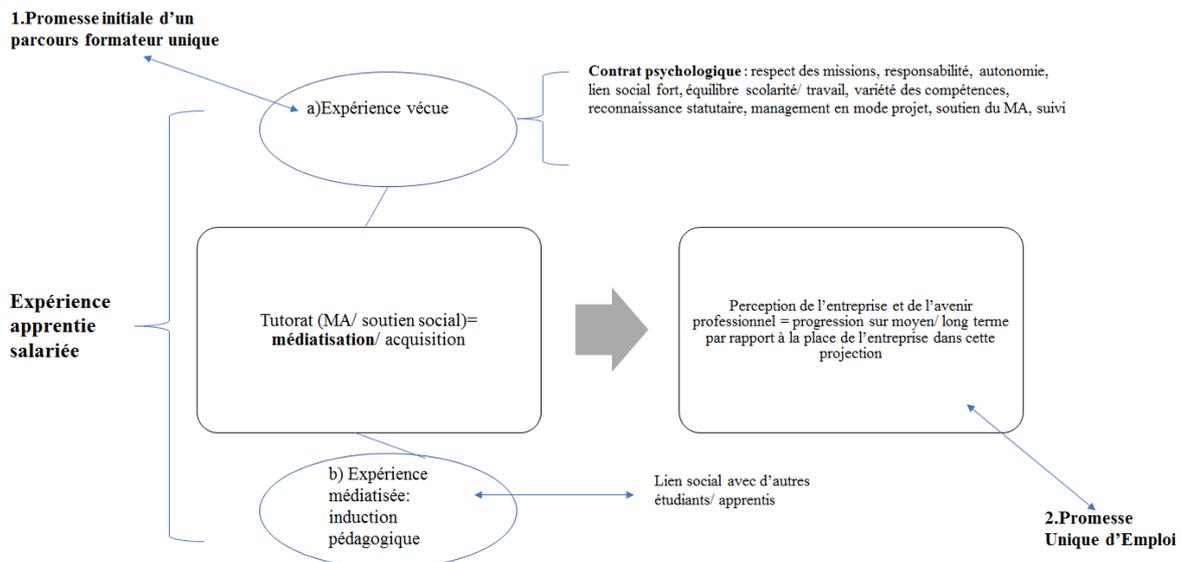
Auteurs	Image de marque employeur externe	Image de marque employeur interne
Lemmink et al., 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques de l'emploi • Autres bénéfiques 	
Berthon et al., 2005	<ul style="list-style-type: none"> • Valeur application des connaissances • Valeur de développement (personnel) • Valeur d'intérêt (environnement de travail) • Valeur sociale • Valeur économique 	
Maxwell, Knox, 2009		<ul style="list-style-type: none"> • Emploi (Récompenses des salariés, style de management, relations avec les cadres, type de travail, environnement de travail, attributs reliés aux employés) • Image externe interprétée • Image des produits et services • Succès de l'organisation
Franca, Pahor, 2012		<ul style="list-style-type: none"> • Développement personnel • Image des produits/ services <ul style="list-style-type: none"> • Leadership • Salaire moyen • Sécurité de l'emploi
Lievens et Higghouse., 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Dimension symbolique (sincérité, tendance à innover, compétence, prestige, rudesse) • Attributs reliés à l'emploi et à l'organisation (paie, avancement, sécurité de l'emploi, tâches demandées, localisation / bénéfiques - travail en contact avec le client/ horaires flexibles) 	

Ces travaux mettent en avant l'image de marque employeur à destination de salariés ou futurs salariés. Est-ce que ces attributs suffisent pour autant, à caractériser l'image de marque employeur pour une population apprentie qui est à la fois en emploi et en études ? En effet, l'expérience apprentie salariée est un construit singulier et n'est pas une simple extension de l'expérience salariée.

1.3. L'expérience salariée apprentie : une expérience vécue médiatisée

L'expérience salariée apprentie est une expérience qui cumule situation d'emploi et situation d'apprentissage avec des jeux d'attentes spécifiques à l'égard de l'entreprise dans une dynamique de maturation personnelle et professionnelle forte, en lien avec un processus de socialisation organisationnelle probablement plus marquée. Elle cumule une expérience vécue et une expérience médiatisée par le prisme essentiel de l'accompagnement et de la comparaison sociale qui influence l'image de marque employeur au cours du temps. Cette expérience singulière peut être illustrée de la manière suivante (cf. schéma 1).

Schéma 1. L'expérience salariée apprentie : une expérience singulière



Lorsque l'on parle d'image employeur pour des apprentis, nous prenons en considération l'image externe, mais aussi l'expérience que vivent les salariés. La place du collaborateur n'est pas à regarder comme étant prescrite par l'organisation, mais comme procédant d'investissement des acteurs salariés à part entière évoluant dans un parcours qui leur est dédié. Elle mobilise les travaux de Pezet *et al.*, (2013) pour qui tout salarié contribue fortement à l'existence de l'emploi qu'il occupe. Il est, avec son employeur, co-responsable de la réalisation de ses missions et il participe à la qualité de son travail. Il n'est donc pas un acteur passif, il vit son travail et la perception de l'image de marque employeur se fait par le prisme de l'expérience de travail. L'expérience salariée apprentie, c'est bien celle d'un collaborateur qui travaille tout en se formant, ce qui en modèle les déterminants, les constituants et les effets, en particulier en matière d'image employeur. L'expérience, au sens de découvrir et d'expérimenter des missions au cœur d'un écosystème organisationnel, d'apprendre dans et sur l'action, de s'éprouver dans l'action, est au fondement même de l'apprentissage ; elle en est constitutive et son acquisition occupe *a priori* une part tout aussi importante que l'acquisition d'un diplôme dans la structuration du parcours d'un apprenti.

Cette expérience s'inscrit dans un système ouvert, avec des alternances de temps et de lieux entre l'entreprise et l'école selon des configurations variées propres à chaque dispositif d'alternance. Le travail en entreprise est enserré dans un canevas de règles et de contraintes juridiques spécifiques qui renvoient au droit du travail. Il s'agit d'un contrat de date à date qui n'engage pas ses contractants dans l'avenir, mais à la différence d'un contrat de travail classique, la formation est la principale contrepartie du travail et non la rémunération qui est fixée par voie réglementaire. C'est en ce sens qu'il s'agit avant tout d'**une promesse initiale de parcours formateur unique (1)**. L'entreprise est donc tenue théoriquement d'organiser le travail de façon à ce que celui-ci soit formateur. Ceci conduit donc l'apprenti vers **une expérience médiatisée (b) jaugée** et évaluée à l'aune de comparaisons sociales, mais également à l'aune d'attentes spécifiques participant d'un contrat psychologique qui peut être maintenu ou rompu au regard de **l'expérience vécue (a)**.

1.3.1. Expérience vécue / expérience médiatisée

Plusieurs auteurs insistent sur le rôle de soutien social des tuteurs et de l'environnement : maître d'apprentissage disponible, ambiance et climat de travail. Cohen-Scali (2008) pointe le rôle du tuteur dans l'expérience et la perception de l'avenir professionnel. Abonneau et al. (2014) montrent également que le rôle des maîtres d'apprentissage, appréhendé à travers le prisme du mentorat, est central sur l'engagement et l'intention de quitter l'organisation. Travailler sur cet environnement de soutien est une stratégie efficace pour provoquer et alimenter un engagement durable. Veillard (2012) insiste sur les nécessaires médiations et dialogue entre entreprise et école. Se posent en effet les questions de la cohérence des apprentissages au travail et à l'école et celles de l'exhaustivité et de la validité et des acquisitions sur le terrain professionnel. Car des expériences sur des lieux de travail peuvent tout à fait conduire à des apprentissages partiels, voire incorrects, notamment lorsqu'ils sont basés sur la reproduction implicite de routines d'acteurs expérimentés sans compréhension des raccourcis opérés, ou encore de tours de main enfrenant les règlements, ou difficilement saisissable lorsqu'il s'agit d'intelligence de situation. Feldman (1976) évoque quant à lui la transformation d'outsiders en membres participants et efficaces dans le cadre d'un processus de socialisation organisationnelle.

1.3.2. Contrat psychologique et expérience vécue

Le contrat d'apprentissage, dans son acception juridique, ne saurait également masquer l'importance du contrat psychologique qui s'établit entre un apprenti et son entreprise et les jeux d'attentes réciproques (Alves *et al.*, 2010, 2013). La formation en apprentissage cristallise un contrat psychologique en mutation progressive au cours de l'apprentissage (Pennaforte, 2011 ; Léné, 2017).

Selon Alves et al (2013), l'engagement des apprentis dépend de leur satisfaction à l'égard du travail réalisé. En soi, les caractéristiques du contrat d'apprentissage (rémunération légale, durée du contrat et caractère déterminée) et des étudiants apprentis (âge, niveau de diplôme obtenu, désir d'apprendre) sont susceptibles d'influencer leur satisfaction au travail. L'apprentissage permet d'appréhender une fonction, un métier dans une réalité. Plus cette réalité se rapproche de leurs attentes, plus grand sera leur engagement. Pour cette population, l'effet positif de la satisfaction au travail sur leur engagement organisationnel (volonté de rester, de recommander l'entreprise) repose sur 8 attentes « à plat » des apprentis du supérieur : autonomie, lien social fort, soutien du maître d'apprentissage, structuration de la mission, reconnaissance statutaire, équilibre scolarité-travail, variété des compétences, management en mode projet.

Les attentes en matière de responsabilités sont les plus élevées et augmentent au cours du temps, mais pas de façon significative. Les apprentis attendent avant tout de leur employeur qu'ils leur

fournissent des situations de travail stimulantes et enrichissantes, leur permettant de développer leurs compétences (Léné, 2017). Cette demande ne faiblit pas au cours du temps.

Evoquer l'expérience salariée apprenante, c'est ainsi considérer un processus organisationnel qualifiant qui s'inscrit dans un moment intermédiaire que l'on ne saurait confondre : moment d'initialisation de carrière et d'amorce d'un processus de constitution de l'expérience professionnelle, moment de transition professionnelle (Rose, 1998). C'est aussi rendre compte d'un processus organisationnel qui prend place au cœur d'une dynamique complexe : dynamique liée à un changement consécutif ou simultané d'états (de scolaire à actif), d'espaces sociaux (de l'école à l'entreprise) et de pratiques (de la formation à la « production ») ; une dynamique à gérer pour socialiser et ancrer un nouveau salarié dans l'organisation dans les premiers mois qui suivent son arrivée, et lui permettre de se constituer une grille d'interprétation des événements qui guide sa construction de sens (Louis, 1980 ; Reichers, 1987 ; Perrot, 2008) et forge sa perception d'**une promesse d'emploi unique à venir**.

1.3.3. Vers la perception d'une promesse d'emploi unique

C'est rendre compte d'un processus doublement qualifiant au sens d'identification, de production et d'attribution de qualités entre un jeune et une entreprise. C'est finalement faire référence à un double mouvement : d'un côté, un débutant qui prend place sur le marché du travail, dans une entreprise, au sein d'un collectif de travail et d'une configuration organisationnelle ; de l'autre, une entreprise qui opte pour l'intégration plus ou moins accentuée de ce débutant et qui lui réserve alors une place particulière qu'elle doit gérer.

Ainsi, à propos d'apprentis en CAP dans le BTP, Cohen-Scali (2008) considère les évaluations par les jeunes eux-mêmes de la qualité de leur expérience professionnelle, la qualité de l'environnement (certaines composantes organisationnelles, les relations sociales) et des tâches confiées. Elle se réfère à l'approche de Loughlin & Barling (1999) sur les expériences de travail rencontrées. Pour ces auteurs, une expérience de travail est de qualité dès lors qu'elle permet de mettre en œuvre trois activités : acquérir des connaissances, prendre des initiatives et développer des relations sociales. Ces trois caractéristiques favoriseraient la motivation et induiraient une satisfaction plus forte pour le travail et une amélioration des performances. La qualité de l'expérience est également liée aux pratiques de socialisation organisationnelle dont Morrison (1993) a souligné qu'elles amenaient une nouvelle recrue à se livrer à diverses démarches de recherche d'information et d'observations, pour comprendre la culture organisationnelle, maîtriser ses rôles professionnels (et résoudre ou prévenir des tensions de rôles), s'intégrer dans des équipes, ... Cohen-Scali (2008) montre que des apprentis qui développent des perceptions des relations sociales et de l'accompagnement dans l'entreprise sont plus confiants dans leur avenir professionnel que les autres. Ils sont ainsi plus susceptibles de percevoir une promesse d'embauche unique et de la juger au regard de la perception de l'entreprise et de l'avenir professionnel qui leur a été donné de voir au cours de leur expérience vécue et médiatisée. De ce fait, travailler sa marque employeur de façon ciblée par rapport aux apprentis prend, dès lors, tout son sens pour une organisation. Par l'expérience de travail proposée à l'apprenti, il s'agit de donner à voir des attributs synonymes de la promesse d'une rencontre entre un projet expérientiel et la capacité organisationnelle à le satisfaire, mais également la promesse de la préservation de ces attributs dans le temps afin qu'image de marque employeur interne et externe soient en cohérence à leurs yeux. L'objectif étant de les fidéliser tout autant que de les attirer et d'éviter une incohérence entre les deux images de marque employeur propice à une rupture de contrat psychologique (Mark et Toelken, 2009 ; Charbonnier-Voirin *et al.*, 2014, a et b), la marque employeur à destination des apprentis requiert donc de s'intéresser de plus près à ce qu'ils vivent et expérimentent dans le cadre de leurs contrats salariés.

Au regard de tous ces éléments, il apparaît donc plus que nécessaire d’interroger l’expérience des apprentis du supérieur afin de déterminer si elle **permet réellement de dégager les facteurs qui influencent l’image de marque employeur pour ces salariés actuels et potentiels.**

2. Les enseignements de l’expérience apprentie

Cette étude a pour objectif de chercher **en quoi l’expérience salariée apprentie permet de dégager les facteurs qui influencent la marque employeur pour ces salariés actuels et potentiels.** Afin de répondre à notre questionnement, nous avons conduit une recherche qualitative exploratoire à visée compréhensive reposant sur une triangulation des données (Jick, 1979) à partir de questionnaires et d’entretiens de groupe semi-directifs menés auprès d’apprentis du supérieur de la région Hauts-de-France.

2.1. Méthodologie

L’objectif de ces deux outils méthodologiques a ainsi permis de collecter des retours d’expérience illustrant ce que les apprentis considèrent comme significatif de leur travail expérientiel en entreprise, ce qui le nourrit et ce qu’ils en apprécient ou pas, et avec quels effets en termes de perceptions de l’image de marque employeur.

Tableau 2. Méthodologie synthétisée

Outil méthodologique	Objectif visé	Période
<p>Questionnaire administré sur la plateforme de suivi d’apprentissage avec pour principales questions ouvertes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu’est-ce qui est important pour vous dans votre expérience de travail en tant qu’apprenti ? - Quelles sont vos attentes actuelles vis-à-vis de votre employeur ? <p>Et les principales autres questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recommanderiez-vous à un ami ou une connaissance de faire son apprentissage dans votre entreprise ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l’expérience salariée apprentie - Repérer les facteurs concourant à une expérience salariée apprentie 	<p>Septembre 2018 à août 2020</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Recommanderiez-vous de travailler dans votre entreprise à une connaissance ou à un ami ? - Votre expérience d'apprenti (e) vous donne envie de poursuivre dans votre entreprise si un contrat vous est proposé ? 		
<p>Entretiens (de groupe) semi-directif via zoom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thèmes investigués: Relations avec le MA, les outils et pratiques RH à destination des apprentis dans l'organisme d'accueil, souhait de rester ou non dans l'entreprise, raisons de vouloir rester ou pas à l'issue de l'apprentissage s'il y a ou pas perspective d'embauche 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmer les données obtenues par l'analyse des questionnaires - Comprendre les facteurs clés d'une expérience salariée apprentie - Spécifier et compléter les éléments mis en avant par la revue de littérature 	<p>Septembre 2019 à décembre 2020</p>

La méthode par questionnaire a été menée en début et en fin d'apprentissage pour quatre promotions successives d'apprentis (une vingtaine de jeunes environ par promotion) se formant et travaillant dans les différents domaines de la gestion (management général, audit-contrôle, marketing, ressources humaines, audit, finance, système d'information, ...) préparant un même diplôme pendant deux ans de 2018 à 2020. Le diplôme est un BBA en gestion et management, reconnu niveau 6 (ex niveau 2) délivré par une grande école de commerce. La période de contrat est de deux ans, et la nature du diplôme à niveau intermédiaire dans l'enseignement supérieur

peut notamment donner lieu à poursuite d'étude, y compris en alternance dans la même entreprise, à un recrutement dans l'entreprise ou à un recrutement dans une autre entreprise. Le questionnaire a été administré par l'intermédiaire de la plate-forme de suivi de l'apprenti mise à disposition par le CFA. L'échantillon d'entreprises employeur est dominé par de grandes entreprises à hauteur de 60%, 30% par des PME de taille moyenne, et 10% de TPE (inférieure à 10 collaborateurs).

La méthode par entretien de groupe a quant à elle mixé des apprentis préparant des diplômes différents en dernière année de niveau 7 (ingénieur, master RH principalement) sur des durées de contrat variables, d'un à 3 ans de façon à recueillir des données en nombre sur leur expérience récente. Ces entretiens de groupe d'une durée moyenne de 30 minutes ont eu lieu sur l'année universitaire 2020 et un peu au-delà. Ils étaient tous délégués de leur promotion d'apprentis, élus ou désignés, et volontaires pour participer à l'enquête. Nous les avons regroupés en visio conférences pour échanger sur leurs expériences d'apprentissage, dans un cadre semi-directif, en particulier sur l'ensemble des moments et événements clés vécus ou à vivre au sein de l'organisation, depuis le moment où ils ont été recruté jusqu'à leur départ possible de l'entreprise.

Au final, ont contribué à cette étude 130 apprentis du supérieur (114 pour le recueil de l'information par questionnaires, 16 pour la validation de pertinence par entretiens).

Tableau 3. Caractéristiques principales de l'échantillon des répondants au questionnaire et des entretiens

	Questionnaire	Entretiens
Nombre de répondants/ interviewés	114	16
Diplômes préparés	BBA (niveau 6)	Master (RH) ou diplômes d'ingénieur (niveau 7)
Entreprise d'accueil	60 % Grandes entreprises principalement dans le secteur de la distribution, de l'industrie automobile et des ESN	Secteur de la distribution, bancaire, conseil, numérique, industrie

Le traitement de l'information recueillie a suivi trois étapes (analyse de contenu, présélection et validation). Chaque expérience recueillie a fait l'objet d'une analyse de contenu par codage ouvert manuel par les deux auteurs. Un codage à visée théorique avec un logiciel d'aide à l'analyse qualitative assistée par ordinateur est prévu dans une étude ultérieure qui ne serait plus exploratoire et portant sur un échantillon d'apprentis plus important et plus diversifié de manière à obtenir une analyse des cooccurrences par variables. Les thèmes sont issus de thèmes théoriques ou émergents de l'analyse, parfois les deux. Une séance de confrontation des

évènements a donné lieu par les auteurs à une analyse de contenu commune avec un codage axial du matériau discursif recueilli prenant en compte les verbatims des questionnaires ouverts comme des entretiens.

2.2. L'expérience salariée apprentie : un construit multidimensionnel

Lorsqu'ils mettent en mots leur expérience en entreprise, les apprentis évoquent différents éléments qui semblent essentiels à leur yeux : le développement des compétences, le développement de soi, le lien social, l'accompagnement professionnel et le soutien organisationnel, ainsi que la reconnaissance des managers et pairs, la possibilité de prendre des initiatives et d'avoir des responsabilités croissantes, de bénéficier de missions variées et enrichissantes, le fait d'être écouté et de faire l'objet de formations.

Tableau 3. L'expérience salariée apprentie : un construit multidimensionnel

Les dimensions de l'expérience salarié apprenti	Expérience principale de l'apprenti	Items associés	Verbatim
1. La montée en compétences	Expérience vécue	<p>Définition, progressivité et enrichissement des missions en entreprise (en cohérence avec le projet de formation et le projet professionnel)</p> <p>Intérêt des missions et manière de les effectuer</p> <p>Développement des compétences</p> <p>Diversité/spécialisation des compétences développées</p> <p>Autonomisation et responsabilités progressives</p>	<p>« Une expérience très intéressante, beaucoup d'éléments à apprendre pour un élève désirant travailler en finance d'entreprises... Des missions diversifiées et enrichissantes, avec des gains en autonomie » (Apprenti A, 2^e année)</p> <p>« Des missions qui ne correspondent pas à un apprenti en école de commerce. Je rumine » (Apprenti B, 1^{ère} année)</p> <p>« L'entreprise m'a confié un poste responsabilisant qui permet d'acquérir des compétences en marketing et également en finance. J'y ai acquis de la polyvalence en travaillant au quotidien avec différents collaborateurs et interlocuteurs ». (Apprenti C, 2^e année)</p>

<p>2. Un développement personnel</p>	<p style="text-align: center;">Expé rience vécue</p>	<p>Des défis à relever</p> <p>Une responsabilisation accompagnée et stimulée</p> <p>Possibilités d'expression</p> <p>Prise initiative</p> <p>Possibilité de prendre des initiatives</p> <p>Un environnement porteur et facilitant</p> <p>Reconnaissance et sentiment d'utilité</p>	<p>« Une équipe dynamique, une entreprise jeune qui laisse la possibilité à chacun de s'exprimer. Les missions peuvent varier assez rapidement afin de mieux apprendre et comprendre l'entreprise. Un fort accompagnement professionnel et scolaire ». (Apprenti D, 2^e année)</p> <p>« Missions très riches, qui apprennent la vraie vie en agence, très variées, lieu de travail très stimulant, projets passionnants ». (Apprenti A, 1^{ère} année)</p> <p>« J'ai été réellement indispensable à l'entreprise, et eu une mission complète et réellement enrichissante (bien plus que la formation théorique). J'ai pu m'intégrer et me créer un véritable réseau. C'est pourquoi ils m'ont proposé un CDI sur un poste à part entière. J'ai déjà été remplacé par une autre apprentie vivant sur Paris pour mon contrat actuel » (Apprenti E, 2^e année)</p> <p>« Responsabilité, très bonne intégration et considération. Très bonne culture d'entreprise, environnement favorable à un développement professionnel » (Apprenti C, 1^{ère} année)</p>
--------------------------------------	---	--	---

« Les responsabilités importantes qui donnent du sens à notre formation »

(Apprenti F, 2^e année)

<p>3. Environnement et conditions de travail</p>	<p>Expérience vécue</p>	<p>Flexibilité</p> <p>Recherches d'information pour se situer et maîtriser l'environnement</p> <p>Perspectives d'évolution</p> <p>Equilibre personnel : prévention et résolution des tensions de rôles (étudiant/salarié)</p>	<p>« J'ai eu l'occasion d'avoir accès à pas mal d'informations. Ça m'a orienté... et quand je rentre d'une séquence à l'école, j'ai toujours des missions qui poussent à l'autonomie ». (Apprenti D, 2^e année)</p> <p>« Je cours partout, le rayon est énorme, Il faut faire vite les choses et je n'ai pas droit à l'erreur » » (Apprenti G, 1^{ère} année)</p>
<p>4. L'accompagnement professionnel</p>	<p>Expérience médiatisée</p>	<p>Soutien organisationnel par les pairs et la fonction RH</p> <p>Des formations additionnelles</p> <p>Accompagnements formels et informels</p> <p>Coévaluation</p> <p>Conseils et perspectives en matière d'évolution professionnelle</p> <p>Image métier</p>	<p>« Un maître d'apprentissage disponible, qui me conseille, m'encourage. Nous faisons des points réguliers... c'est un exemple » (Apprenti A, 1^{ère} année)</p> <p>« Je suis beaucoup plus responsable de ce que l'on me confie. J'ai toujours un suivi régulier avec ma manager qui est ma maître d'apprentissage mais qui est moins pointilleuse qu'avant, le fait que l'on se connaisse mieux, elle me laisse vraiment plus d'autonomie sur tout ce qui est gestion. J'ai eu l'occasion de fournir certaines preuves, ce qui fait qu'elle ne va pas me suivre derrière moi. Il y a vraiment une confiance qui s'est instaurée, donc une plus grande responsabilité » (Apprenti D, 2^e année)</p> <p>« Mon expérience alternante a été positive comme étudiant,</p>

		<p><i>mais je ne me vois pas comme futur salarié de mon entreprise. Cela m'a enrichi comme gestionnaire. On vit au sein même de l'entreprise, on voit tout le process de facturation ; on apprend avec d'autres collaborateurs, qui prennent du temps avec moi. J'ai toujours été bien accueilli et accompagné. Pour mon futur, cela ne m'intéresse pas plus que cela en termes de missions, même si on m'a proposé un poste »</i></p> <p>(Apprenti H, 2^e année)</p>
--	--	---

<p>5. Lien social et identification et inclusion</p>	<p>Expérience médiatisée</p>	<p>Nature et diversité des liens</p> <p>Ecoute</p> <p>Relation de confiance</p> <p>Sentiment d'appartenance et de fierté</p> <p>Culture et valeurs</p>	<p>« Je me sens bien intégrée à l'équipe et je sens que l'équipe me reconnaît. Réelle confiance en l'apprenti dans l'entreprise » (Apprenti C, 1ère année)</p> <p>« Autonomie... écoute plaisir d'apprendre cohésion travail d'équipe. J'ai une opportunité de CDI... » (Apprenti H, 3e année)</p> <p>« Cette entreprise me fait grandir dans mon projet et je m'y retrouve. J'adhère au projet, aux valeurs... Je développe mon réseau professionnel » (Apprenti F, 2e année)</p> <p>« Je suis bien intégré dans les décisions concernant mon agence et je suis reconnu » (Apprenti A, 1ère année)</p>
--	-------------------------------------	--	---

2.3. Analyse des résultats et discussion

2.3.1. Des attributs propres à expérience vécue et à expérience médiatisée

a) Les attributs en lien direct avec l'expérience vécue : acquisition et montée en compétences, développement personnel, environnement et conditions de travail

1. Acquisition et montée en compétences

La qualité de l'expérience salariée apprenante est en premier lieu fortement modelée par **les possibilités d'acquisition et de montée en compétences** proposées par l'employeur. Cette

dimension est largement partagée par les apprentis répondants qui veulent vivre une relation de travail nourrie par des missions enrichissantes, une réelle montée en responsabilité et une autonomisation progressive.

De ce point de vue, c'est un marqueur fort de l'expérience salariée apprentie car constitutif de son essence, et donc au cœur d'un processus d'échange entre un apprenti et son employeur au sens de l'actualisation d'un contrat de développement des compétences du type qu'ont pu décrire Rousseau (1996) et Coyle-Shapiro et Kessler (2000). Les apprentis s'engagent dans une expérience de travail avec une part de connu et d'inconnu, propre à toute expérience de travail, en référence aux travaux de Leconte (2017). Ils définissent une partie de situations vécues dans une perspective de développement professionnel et personnel. Dans leur rapport expérientiel au travail, ils jouent d'un équilibre entre le connu, relatifs à leur acquis et expériences passées, à ce qu'ils peuvent inférer de leur environnement organisationnel et du « métier » visé, et l'inconnu, qui nécessite apprentissage et adaptation, qui se découvre dans un rapport à l'action.

Il y a cette part d'inconnu pour eux à découvrir, à explorer, à assimiler en lien avec leur projet de formation et leur statut de débutant qui aspire à passer du statut d'outsider à insider. Un cheminement dans un parcours expérientiel s'impose à eux, leur permettant « d'avoir une expérience », perçue comme nécessaire en lien avec leur projet de formation, et de s'éprouver dans l'action (faire l'expérience). Les verbatims sont empreints de références, en termes d'attentes et de besoins dans leur rapport expérientiel au travail et à l'entreprise, au caractère stimulant des missions, à leur progressivité, à leurs diversités, et surtout à leur évolution à mesure de leur maturation professionnelle.

A titre d'illustration, un apprenti fait état de son expérience négative à propos d'un travail se référant à une « *simple découverte de l'entreprise* » pour reprendre son expression, sans développement de véritables compétences. Une autre apprentie évoque au contraire des « *missions exigeantes* », porteuses d'une expérience positive de son point de vue, dans une triple dimension de challenge, de marque de reconnaissance de la part de ses pairs qui lui ont confié une mission « à aller chercher » et surtout d'évaluation de la valeur des acquis permis à travers la situation. L'expérience du travail réussie serait donc celle, pour les apprentis, qui permet de développer des compétences dans des situations variées et stimulantes, à la fois en relevant un défi, et en capitalisant sur l'expérience acquise de l'autre productrice de valeur sur le marché interne et externe, et par extension en centre de formation dans le cadre des évaluations nécessitant une mobilisation de cette expérience. Se retrouvent donc bien dans ces retours d'expériences les attentes mises au jour par Alves et al. (2010, 2013) ou encore les dimensions du contrat psychologique propre aux apprentis tels que mis en avant par Pennaforte (2011) ou Léné (2017). Parmi ces attentes, celles de respect des missions, de l'autonomie, de la responsabilité ainsi que la variété des compétences semblent néanmoins plus prégnantes.

Qui plus est, ces attentes s'inscrivent pleinement dans le cadre des attributs propres à l'image de marque employeur interne en tant qu'attributs instrumentaux reliés à l'emploi (Lievens, Higghouse, 2003) et vont beaucoup plus loin que la simple valeur d'application des connaissances telle qu'elle est proposée par Berthon et al. (2005).

Les logiques RH sélectives, mises en place par des employeurs qui recourent à l'apprentissage pour recruter ou en activent plus concrètement la perspective en dévoilant ses intentions, poussent par exemple à faire ses preuves en se montrant dans l'action. Les logiques intégratives portées par des entreprises attentives à la professionnalisation en lien avec le CFA poussent à la négociation des missions. A cet égard, l'absence de perspectives sur le devenir à long terme des apprentis déclenche des attentes en matière d'embauche (Pennaforte, 2012) et dans la construction d'une promesse d'emploi unique à venir. Certains apprentis poursuivent malgré tout leur investissement dans leurs activités et dans l'entreprise, quand ils estiment que la situation est conforme à leurs attentes. Pour d'autres, au contraire, s'opère un processus d'ajustement à mesure que s'actualise la fin du contrat (Léné, 2017). S'observe une maturation de l'intention de rester ou de quitter l'entreprise, quelle que soit la perspective proposée, *a fortiori* quand ils évaluent plus directement la réalité de la relation d'emploi ou lorsqu'ils s'aperçoivent que l'entreprise ne prévoit pas de les conserver au-delà du contrat. Ceci participe dès lors à un développement personnel très représenté chez les salariés apprentis (Franca, Pahor, 2012).

2. Développement personnel

Dans bien des situations, ce sont les apprentis qui poussent eux-mêmes leur progression dans l'entreprise. Ils adoptent un comportement proactif : ils devancent et exploitent certaines possibilités de missions, de tâches à assumer (ou de participation même parcellaire à certains projets), de formation, ou de rencontres (visites de sites, réunions, ...). Ils usent d'habiletés et d'opportunisme, font valoir leurs résultats professionnels. Ils sont aussi poussés à le faire, au regard d'un impératif de souplesse qu'ils se sentent en capacité de relever dans une organisation de travail qui s'adapte aux besoins, et dans laquelle ils sont davantage insérés avec le temps. Dans tous les cas, ils doivent négocier *leurs trajectoires* pour accroître leurs responsabilités (le mot revient constamment dans leur discours). A cette occasion, il y a apprentissage de la confrontation négociatrice. Parce qu'ils sont conduits à négocier avec l'entreprise l'évolution de leurs missions, les apprentis vont devoir saisir ce que l'entreprise peut leur offrir et développer un comportement stratégique. C'est donc ici des compétences particulières qu'ils acquièrent. Dans le cas des apprentis « futurs cadres », il faut voir que ce ne sont pas seulement des savoirs d'action qu'ils acquièrent : ce sont aussi des savoirs identitaires.

« Mon poste est aujourd'hui très varié, je travaille avec différentes personnes et services, c'est très enrichissant. Ceci dit, j'occupe ce poste actuellement suite à ma demande d'évolution et parce qu'on m'a fait confiance. En arrivant en entreprise, je n'avais pas ces missions et mes prédécesseurs non plus ».

Ces savoirs identitaires ne sont possibles qu'à l'aune de conditions de travail et d'environnement de travail essentiellement jugés par rapport à un écart entre contenu des missions confiées et leur potentiel.

3. Conditions de travail et environnement de travail

Le besoin pour les apprentis se fait très fortement ressentir concernant une certaine **adéquation entre le contenu des missions qui leurs sont confiées et leur potentiel**. Lorsque des écarts

surgissent, ils ont l'impression de « *tourner en rond* », « *d'avoir fait le tour* ». Ils ont alors le sentiment d'avoir épuisé la connaissance à leurs yeux qu'ils peuvent tirer d'une activité du moment. Or, plusieurs éléments peuvent participer d'une stratégie de maintien de la situation : la difficulté pour le maître d'apprentissage d'évaluer les compétences acquises, la prévalence de schémas de développement de compétences préétablis en lien avec la sécurisation de l'activité ou de la compétence (renforcement des routines) de la part du maître d'apprentissage ou du manager ; des doutes sur le rythme d'acquisition des compétences (ou le manque de savoir-faire) et la capacité d'autonomie.

« Si dès le début on « subit » les choses plus qu'on ne les oriente, il est normal que la satisfaction n'y sera pas, tant du côté de l'entreprise que du nôtre. Durant notre parcours de deux ans, autant faire des choses qui nous plaisent, dans la mesure du possible... J'ai pris le parti après mes déconvenues du début d'adopter une attitude franche, de faire part de ce que j'aime et de ce que j'aime pas. Mon tuteur me reprochait au départ mon manque de feed back. Maintenant, j'ai le sentiment qu'on a une même vision des choses.... On marche tous les deux dans la même direction. Faire ça, cela montre également, je crois, mon tempérament de manager. Il est nécessaire de construire au fil du temps sa mission. Il faut construire sa mission... »

Les apprentis ne sont pas passifs dans leur parcours en entreprise et ne vivent pas passivement leur travail et se font acteurs de leurs conditions de travail. Si certains peuvent faire montre de prudence et d'observations au démarrage de l'apprentissage, par besoin de se conforter à travers des tactiques de socialisation organisationnelle au sens de Feldman (1976), ils ne subissent pas passivement les prescriptions mais investissent pleinement des espaces de travail et de développement de compétences. Ils assimilent le contexte l'entreprise, sa culture, son positionnement RH en matière d'alternance. Ceci n'est rendu possible que si les conditions de travail proposées leur garantissent un minimum d'autonomie en la matière. Autrement la valeur d'intérêt (environnement de travail) telle que proposée par Bethon et al. (2005) peut vite devenir caduque. Cette autonomie est donc évaluée, non seulement au regard de ces 3 items que sont conditions de travail, développement personnel et montée en compétences, mais également dans la capacité du dispositif d'apprentissage en entreprise à leur garantir celle-ci. Cette garantie, passe le plus souvent, par l'expérience médiatisée que les apprentis ont dès lors de leur travail.

b) Les attributs en lien direct avec l'expérience médiatisée : lien social, identification et inclusion, accompagnement professionnel

1. Lien social, identification et inclusion

Si la définition et la structuration initiale de la mission participent d'une appréhension par les apprentis de ce que l'on attend d'eux, leur permettant de mieux saisir leur positionnement et de se projeter, alors qu'ils disposent de peu de repères dans l'organisation et le métier, c'est davantage **l'explicitation et la compréhension des enjeux et du sens de ces missions** qui s'avèrent déterminantes, en particulier dans le temps. Par extension, notre enquête souligne

pour la population d'apprentis de l'enseignement supérieur le besoin de multiples expériences porteuses de relations sociales et à l'expérimentation, en lien avec l'acquisition de savoirs méthodologiques et contextuels, et des compétences transversales. Il existe **une prise de conscience des limites** de l'expérience proposée en entreprise, en soi, au regard des attentes initiales de l'apprenti, en référence à sa part de connu qui tend à stagner, et à travers des jeux de comparaisons sociales entre collègues de promotion de formation (contenu et ambitions des missions, responsabilités et autonomie, accompagnements proposés, éléments tangibles comme le salaire et avantages salariaux)

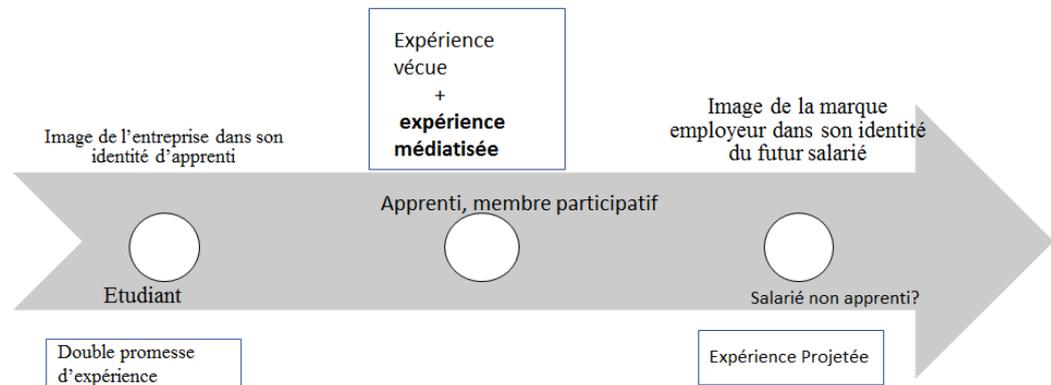
2. Accompagnement professionnel

Il existe **des écarts potentiels** entre le curriculum d'apprentissage prescrit, tel qu'il est défini par l'école pour tous les apprentis (définition d'activités et objectifs de compétences cibles à maîtriser) et ce que permet ou autorise le parcours en entreprise. Des tensions peuvent surgir à l'occasion des allers et retours réguliers entre les deux contextes d'apprentissage (dossiers, mémoire, atelier d'analyses de pratique, rapport d'étonnement, entretiens tutoraux). Ceux-ci sont appelés à renforcer *a priori* les possibilités de reprise réflexive de l'activité professionnelle ou encore d'aide au transfert de connaissances et d'expériences d'un contexte à l'autre (Geay, 2000) mais peuvent à l'inverse révéler la faiblesse relative des activités confiées. Le sens de ces écarts ou la façon de les atténuer repose pour les apprentis sur une qualité d'accompagnement, notamment du maître d'apprentissage et des collègues. Ces derniers deviennent des guides dont l'avis compte fortement lors de la prise de décision de rester lorsque la possibilité est donnée. Néanmoins, face à ces avis, certains apprentis préfèrent privilégier d'autres facteurs dans le choix de rester ou non comme par exemple un meilleur équilibre vie privée/ vie professionnelle. Pour autant, lorsque l'accompagnement professionnel a bien été garanti par la figure d'un maître d'apprentissage s'apparentant à un sage, il n'est pas rare que certains apprentis reviennent sur leur trajectoire initiale à plus ou moins long terme (par exemple prise de poste dans l'entreprise où l'apprentissage a eu lieu, mais après quelques années ailleurs).

2.3.2. *Des expériences au coeur de la construction de l'image de marque employeur interne*

Expérience vécue et expérience médiatisée sont donc ainsi les deux facettes indissociables de l'expérience apprentie salariée. L'expérience vécue ne peut prendre tout son sens que s'il y a médiatisation de cette expérience, mais plus encore que si l'apprenti se saisit de cette expérience de médiatisation pour en faire un outil utile à la construction de son expérience vécue. Il devient ainsi par ce prisme un membre participatif à la fois dans une optique de socialisation organisationnelle, mais également un membre participatif, au sens où il construit une expérience projetée propre à identifier dans ce qu'il vit en tant qu'apprenti, une image de marque employeur interne synonyme d'une identité de futur salarié. L'expérience salariée apprentie est ainsi sans cesse questionnée: "est-ce que je vais rester dans l'entreprise si on m'en donne la possibilité?", "si je reste, ce sera pour quelles raisons?", "ce que je vis en tant qu'apprenti sera-t-il vraiment un gage et une garantie d'un avenir professionnel aussi intéressant que ce que j'expérimente actuellement?".

Schéma 2. La double expérience salariée de l'apprentissage au service de la construction d'une expérience projetée salariée non apprentie.

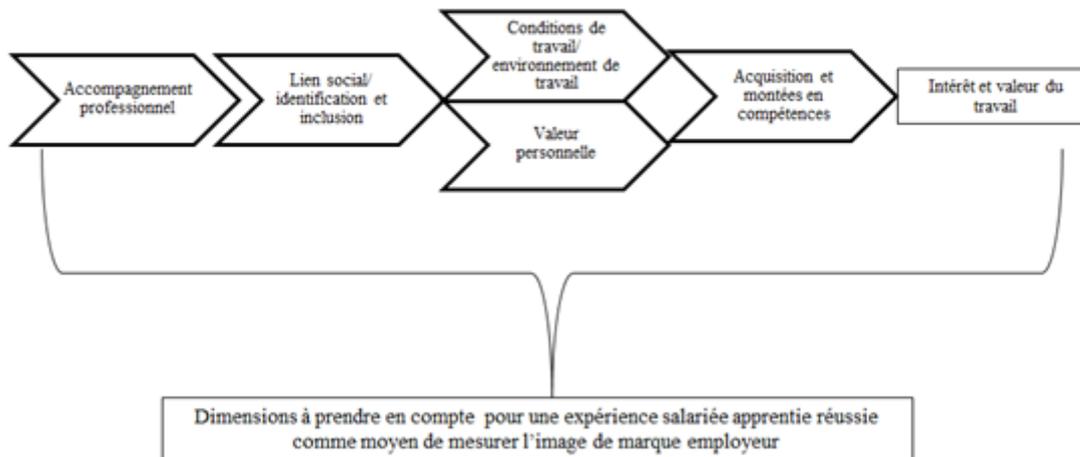


3. Aspect processuel de l'expérience salariée apprentie et limites

3.1. Aspect processuel de l'expérience salariée apprentie

Une expérience salariée apprentie réussie repose donc sur la possibilité de mettre en application des connaissances dans l'optique de développer et monter en compétences signifiant ainsi l'intérêt et la valeur du travail pour ce type de salariés que sont les apprentis (expérience vécue). Ceci n'est cependant possible que si les conditions de travail, l'environnement de travail sont propices à cela, mais également que l'apprenti a conscience qu'il doit se saisir des opportunités qui lui sont données pour s'épanouir et à portée de valeur personnelle (expérience vécue). Pour ce faire, le lien social, l'identification à une image métier par exemple, l'inclusion dans une équipe de travail concourent à rendre les conditions de travail attrayantes pour l'apprenti (expérience médiatisée). La clef de voûte pour y parvenir dépend avant tout de la qualité de l'accompagnement professionnel prodigué (soutiens organisationnels par les pairs et la fonction RH, accompagnement formels et informels comme par exemple la présence d'un maître d'apprentissage, un tuteur pédagogique, des temps d'échanges et des conseils de ces derniers quant à des perspectives d'évolutions professionnelles) et qui se traduit par une relative autonomie accompagnée de bienveillance (expérience médiatisée).

Schéma 3. Aspect processuel de la double expérience salariée apprentie



Ces résultats nous amènent à discuter différents points. Une socialisation organisationnelle réussie et une adaptation au poste, portées par des programmes d'Onboarding dédiés et des pratiques formelles d'intégration en démarrage de contrat, aussi importants et structurés soient-ils, ne garantissent pas une expérience perçue positivement et ne suffisent pas pour s'assurer d'une image employeur positive. Les apprentis étudiés font état d'une expérience jugée positive, principalement corrélée aux possibilités de missions stimulantes et diversifiées. Ce qui appelle de laisser plus de place à l'agir créatif d'une nouvelle recrue, sans s'exonérer de la démarche d'accueil, d'intégration et de structuration des missions confiées, mais il s'agit d'appréhender la démarche avec souplesse, sans s'enfermer dans une vision trop mécaniste. Les apprentis revendiquent une capacité d'expression, de prise d'initiatives et de participation à la prise de décision, comme vectrices de développement et d'épanouissement. De ce point de vue, des parcours expérientiels riches et stimulants dans leurs composantes de missions participent d'une image de marque employeur positive, en général à relier avec un accompagnement professionnel distillant soutien et confiance, de personnalisé à plus diffus socialement dans le temps.

Plus encore, il peut y avoir un décalage entre l'identité professionnelle induite par les pratiques d'Onboarding et l'identité professionnelle vers laquelle l'apprenti va tendre au fur et à mesure du temps qu'il va passer au sein de son organisation. Selon qu'elles sont dédiées exclusivement à des apprentis ou si elles incluent dans le parcours d'intégration la rencontre avec d'autres salariés, ces pratiques d'Onboarding vont influencer plus ou moins sur cette identité professionnelle des apprentis. Parmi les facteurs concourant à l'identité professionnelle se retrouve le sentiment d'appartenance et d'identification au métier (Luhtanen, Crocker, 1992) ainsi que le degré de collectivisme et d'assimilation (Sales-Wuillemine, 2006). Plus un apprenti

aura tendance à se référer à un groupe d'appartenance éloigné de la vision métier en interne, à savoir uniquement fondé sur la vision « apprenti », moins il pourra s'identifier comme insider avec un sentiment d'inclusion.

L'employeur doit par ailleurs cultiver une capacité interne d'adaptation des missions et des responsabilités confiées aux apprentis, en lien avec des processus qualifiants permettant d'évaluer et de reconnaître les qualités distinctives développées. Soutenir les acquisitions de compétences et l'évaluation de ces acquisitions est propice à renforcer un rapport positif à l'expérience de travail. Ce processus qualifiant englobe les évaluations avec le CFA, qui doivent être au plus près de la réalité de ce qui est développé en entreprise. Lorsque les apprentis considèrent que ce n'est pas le cas, ils peuvent être déçus et n'hésiteront pas à faire jouer la concurrence.

A cet égard, un point important relève des partenariats que nouent les entreprises avec les centres de formation. Au-delà des enjeux politiques liés à la détermination des objectifs et des contenus des programmes de formation, il nous semble que les référentiels existants prescrivent peu précisément les contenus, apprentissage et activités à réaliser en entreprise. Les politiques alternance gagneraient à être plus actives sur ce sujet, même si la démarche implique des investissements importants de forme. C'est une compétence de définition et de coordination des parcours qui gagnerait à être développée au sein des entreprises.

De ce point de vue, des pratiques de gestion des carrières apparaissent nécessaires pour retenir les apprentis. Des entreprises utilisent l'opportunité offerte par le contrat d'apprentissage pour évaluer l'adéquation entre un candidat potentiel interne (mais volatile) à un emploi permanent. Par ailleurs, elles s'assurent d'autant plus de cette adéquation qu'elles participent au développement des potentialités de ce candidat. Les formes de l'évaluation sont souvent imparfaites ; elles reposent sur des jugements déséquilibrés et partiels (parfois partiels). Nous rejoignons ici les conclusions de Gilbert et Schmidt (1999) sur la nécessité de sortir d'une vision trop instrumentalisée ou trop pédagogique des compétences. Ce qui compte finalement, c'est d'adopter une approche plus ouverte des compétences (travailler sur des registres de compétences plutôt que des compétences substantielles), afin d'aboutir au développement des potentiels des futurs cadres. Dans le même ordre d'idée, la possibilité d'une expérience de travail de qualité pour le salarié se trouve paradoxalement optimisée lorsque le salarié est accompagné par l'organisation au travers d'actions de formation, alors qu'il suit déjà un parcours de formation formel en CFA.

3.2. Limites et perspectives de recherche futures

C'est à partir du moment où l'apprenti exprime son désir de rester dans l'entreprise, lorsque la problématique de l'évolution de l'individu à l'intérieur de l'organisation est posée que l'expérience peut être considérée comme réussie et que des pratiques de confirmation doivent être posées par des signaux clairs. Reste à définir qui de la fonction RH ou du maître d'apprentissage pourrait exercer cette fonction. Selon Cohen-Scali (2007), cette fonction pourrait être dévolue au maître d'apprentissage, qui deviendrait un gestionnaire de carrière pour l'apprenti qu'il encadre, en prenant en considération ses attentes, en le conseillant et l'orientant

dans ses évolutions tout en évaluant la faisabilité de leur projet professionnel au sein de l'entreprise. Réalisés auprès d'une population d'apprentis du supérieur dans une optique exploratoire, les résultats ne peuvent manquer d'interroger sur l'accompagnement à l'intégration dont peuvent bénéficier l'ensemble des apprentis, et par ailleurs les nouvelles recrues embauchées sur des contrats de travail classiques, sans formation ni encadrement spécifique. En effet, même en considérant l'existence de fortes attentes de la part d'apprentis, ils expriment de profondes attentes en matière de développement des compétences et de stimulations expérientielles.

A la question de savoir en quoi l'analyse de l'expérience salariée apprentie permet de dégager les facteurs qui influencent l'image de marque employeur interne pour ces salariés actuels et potentiels, il est possible de répondre en disant que l'expérience salariée apprentie est double (expérience vécue et médiatisée) et c'est justement parce qu'elle est double qu'elle s'avère singulière et a pour conséquence des attributs d'image de marque employeur qui diffèrent de ceux recensés par la littérature, au sens où les éléments qui vont primer pour les salariés apprentis seront essentiellement rattachés à la montée en compétences possible reliée à un contrat psychologique mis en contraste avec une médiatisation de l'expérience par un accompagnement professionnel spécifique. Cet accompagnement professionnel spécifique augure-t-il pour autant d'une perception d'image de marque employeur comprise comme promesse d'embauche unique ultérieure? En effet, la visée compréhensive de ce travail exploratoire n'a pas permis à ce jour d'aller vers un codage sélectif qui permettrait d'y répondre avec assurance. Le codage axial réalisé ne saurait être représentatif de la perception de l'ensemble des apprentis du supérieur de même que l'échantillonnage des interviewés et répondants choisis. Dans une perspective de recherche future, il conviendra donc de vérifier ces éléments sur un échantillonnage plus conséquent, mais également avec des profils plus variés que ceux ayant répondu au questionnaire et aux entretiens.

Bibliographie

Abonneau, D., Campoy, E. (2014), « Étude de la relation d'apprentissage à travers le prisme du mentorat : fonctions de mentorat et rôle médiateur de l'engagement sur l'intention de quitter », *Revue de gestion des ressources humaines*, No. 91, p. 29-42.

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

Ambler T, Barrow S. (1996) « The employer brand », *The Journal of Brand Management*, 4: p. 185 -206

Arrighi, J.-J. (2013), « L'apprentissage et le chômage des jeunes : En finir avec les illusions », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 183, p 49-57. <https://doi.org/10.4000/rfp.4161>

Backhaus, K. and Tikoo, S. (2004), « Conceptualizing and researching employer branding », *Career Development*, 9 (5), p. 501-517. <https://doi.org/10.1108/13620430410550754>

Berthon, P. Ewing, M. & Hah Li L. (2005). «Captivating company: dimensions of attractiveness in employer branding », *International Journal of Advertising*, 24 (2), p.151-172. <https://doi.org/10.1080/02650487.2005.11072912>

Charbonnier-Voirin, A., Laget, C., & Vignolles, A. (2014a), « L'influence des écarts de perception de la marque employeur avant et après le recrutement sur l'implication affective des salariés et leur intention de quitter l'organisation », *Revue de gestion des ressources humaines*, N° 93(3), p. 3-17.

Charbonnier-Voirin, A., Laget, C., & Vignolles, A. (2014b), « L'influence des écarts de perception de la marque employeur avant et après le recrutement sur l'implication affective des salariés et leur intention de quitter l'organisation », *Revue de gestion des ressources humaines*, N° 93(3), p. 3-17.

Cohen-Scali V. (2007), « Accompagnement en entreprise et intentions liées à la carrière chez des apprentis du bâtiment », *Pratiques Psychologiques*, 14(2), p. 147-160. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2007.11.004>

Collins, C., Stevens, C. (2002), «The relationship between early recruitment-related activities and the application decisions of new labor-market entrants: A brand equity approach to recruitment », *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, n°6, p. 1121-1133.

Couppié T., Dupray A., Epiphane D., Mora V. (coord.) (2018), 20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanence et évolution, Céreq Essentiels, n°1.

Coyle-Shapiro J., Kessler I. (2000), « Consequences of the psycho - logical contract for the employment relationship: A large scale survey », *The Journal of Management Studies*, Vol. 37, No. 7, p. 904-930.

Ewing M., Pitt L., de Bussy N. et Berthon P. (2002), « Employment branding in the knowledge economy », *International Journal of Advertising*, Vol. 21, n°1, p. 3-22.

Franca, V., & Pahor, M. (2012), « The Strength of the Employer Brand: Influences and Implications for Recruiting ». *Journal of Marketing & Management*, 3(1), p. 78-122.

Feldman D. C. (1976), « A Contingency Theory of Socialization », *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, September, p. 433-452.

Geay, A. (2000). *L'école de l'alternance*, L'Harmattan.

Gilbert, P, Schmidt G (1999) (dir.), *Evaluation des compétences et situations de gestion*, Économica.

Gilson A. (2012), « Une lecture processuelle et systémique de la socialisation apprenie. Apports pour la GRH », *23e Congrès de l'AGRH*, 12-14 septembre, Nancy.

Guerfel-Henda, S., El Abboubi, M. & El Kandoussi, F. (2012), « La socialisation organisationnelle des nouvelles recrues ». *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 4(4), p. 57-73. <https://doi.org/10.3917/rimhe.004.0057>

Guillot-Soulez, C., & Pezet, E. (2020), *Marque employeur et travail expérientiel : La GRH dans l'économie des marques*, Vuibert. Post-Print, Article halshs-02975827. <https://ideas.repec.org/p/hal/journal/halshs-02975827.html>

Guillot-Soulez, C., Saint-Onge, S., & Soulez, S. (2019), « Exploration des liens entre la communication de labels employeurs dans les annonces de recrutement, le mode de gouvernance et l'attractivité des organisations aux yeux des candidats », *Recherche et Applications En Marketing* (French Edition). <https://doi.org/10.1177/0767370119828947>

Guillot-Soulez, C., Charbonnier, V., Chastenet, E. (2019), « L'influence de la marque employeur perçue des Big Four sur leur attractivité organisationnelle », *30^e Congrès de l'AGRH*, Novembre, Bordeaux.

Guillot-Soulez, C., Soulez, S., (2019). « Être un employeur bancaire coopératif, ça change quoi ? De l'influence du modèle coopératif sur la marque employeur », *Revue Française de Gestion*, vol. 45, n°182, p. 57-75.

Jick, T. D. (1979), « Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action », *Administrative Science Quarterly*, 24 (4), p. 602-611. <https://doi.org/10.2307/2392366>

Knox, S. Freeman, C. (2006). « Measuring and managing employer brand image in the service industry », *Journal of Marketing Management*, 22, p. 695-716. <https://doi.org/10.1362/026725706778612103>

Lacaze D., Perrot S. (2010), *L'intégration des nouveaux collaborateurs*, Dunod.

Leconte, M. (2017), « L'image de marque employeur perçue par les salariés. Récits de l'expérience de travail », *Management et Avenir*, N° 94(4), p. 177 195.

Léné, A. (2017), « L'évolution du contrat psychologique d'apprentis du supérieur », *Management et Avenir*, 94(4), p. 57-77.

Lievens F., Highhouse S. (2003), « The relation of instrumental and symbolic attributes to a company's attractiveness as an employer », *Personnel Psychology*, 56(1), p. 75-102.

Lievens et al., 2007 ; Lievens, F., Van Hoye, G. & Anseel, F. (2007). « Organizational Identity and Employer Image: Towards a Unifying Framework. *British Journal of Management*. 18., p. 45-59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2007.00525>.

Louis, M. R. (1980). « Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings », *Administrative Science Quarterly*, 25(2), p. 226-251.

- Luhtanen R., Crocker J. (1992), «A Collective Self-Esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18: p. 302-318.
- Maclouf E., Belvaux B. (2020), L'attractivité employeur : fausses évidences, contradictions et ambivalences. In *Marque employeur et travail expérientiel*, Vuibert, p. 149-160.
- Maizeray L., Sauvage F., Schwamberger Y. (2020), Les apprenti(e)s RH et le sentiment d'inclusion: un levier pour une marque employeur en adéquation avec les attentes des apprenti(e)s dans une optique de fidélisation, *Actes du 31 ème congrès de l'AGRH*.
- Mark P., Toelken k. (2009). Poisoned by a toxic brand: A worst casescenario of employer branding. A case study of a Fortune 100 technology firm. », *Organization Development Journal*, 27(4), p. 21-29.
- Martin-Lacroux, C., Bataoui, S., Gérard, J. (2020). « Quand l'hospitalité virtuelle aide les PME à attirer des candidats ». *Actes du 31 ème congrès de l'AGRH*.
- Moreau, G. (2006), « La scolarisation de l'apprentissage salarié ». *Les Temps Modernes*, n° 637-638-639(3), p. 393 419.
- Morrison, E.W., (1993a.), « Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization ». *Journal of Applied Psychology*, 2, p. 173–183.
- Morrison, E.W., (1993b.), « Newcomer information seeking: exploring types, modes, sources, and outcomes ». *Academy of Management Journal* 3, p. 557–589.
- Mosley, R. (2014), *Employer Brand Management: Practical Lessons from the World's Leading Employers*. Wiley publication.
- Petit, D. (2005), « La formation en alternance : Un moyen privilégié d'obtention de compétences ? », *Actes du 16ème congrès de l'AGRH*.
- Pennaforte A. (2011), « Le développement de l'implication organisationnelle par la formation en alternance, un impact durable sur le turnover dans le monde des services », *@GRH*, Vol. 1, p. 39-72.
- Pennaforte A., Pougnet S., Thévenet M., Defélix C. (2012), *Alternance : cultivez les talents de demain en apprentissage, professionnalisation, formation continue...un système gagnant-gagnant*, Paris, Dunod.
- Perrot, S. (2008), « Évolution du niveau de socialisation organisationnelle selon l'ancienneté : une analyse des premiers mois dans l'entreprise », *M@n@ gement*, Vol. 11, No. 3, p. 231-258.
- Pezet E., Poujol F. (2020), « Les trois images du travail : le labeur, l'œuvre et l'expérience » In *Marque employeur et travail expérientiel*, Vuibert, 13-28.

- Pezet, É., Poujol, F., & Pignault, A. (2013), Chapitre 5. Management de la marque employeur. In *Management transversal de la marque*, Dunod, p. 89-100. <https://www.cairn.info/management-transversal-de-la-marque--9782100590216-page-89.htm>
- Priyadarshi, P. (2011). Employer brand image as predictor of employee satisfaction, affective commitment and turnover. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 46 (3), p. 510-522.
- Pougnat-Rozan, S. (2010), La gestion des apprentis, levier de développement de la GRH ? : Une approche contingente et politique [Thesis, Grenoble]. In <Http://www.theses.fr>. <http://www.theses.fr/2010GRENG009>
- Reichers, A.E., (1987), An interactionist perspective on newcomer socialisation rates ». *Academy of Management Review*, 12, p. 278–287.
- Rose J. (1992), Des enjeux théoriques de l'alternance, in *Les formations en alternance*, La Documentation française, Paris, pp. 35-42.
- Rousseau D. (1996), « Changing the deal while keeping the people », *Academy of Management Executive*, Vol. 10, p. 50-61
- Sauvage F. (2000), L'insertion organisationnelle des futurs cadres par l'apprentissage : pour une approche en termes de construction et d'évaluation des compétences, Thèse de doctorat, Université USTL de Lille.
- Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Cambridge, MA: Addison-Wesley
- Schein, E. H. (1988), « Organizational Socialization and the Profession of Management », *Sloan Management Review*, 30(1), p. 53-65.
- Soulez, S., Guillot-Soulez, C. (2011), « Marketing de recrutement et segmentation générationnelle : regard critique à partir d'un sous-segment de la génération Y », *Recherche et Applications en Marketing*, 26 (1), p. 39-57. <https://doi.org/10.1177/076737011102600103>
- Sokro, E. (2012), « Impact of employer branding on employee attraction and retention ». *European Journal of Business and Management*, 4, p. 164–173
- Veillard, V (2012), « Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? ». *Education et didactique*, 2012, 6 (1), p.47-68.
- Viot, C., & Benraïss-Noailles, L. (2014), « Employeurs démarquez-vous ! La marque employeur, un gisement de valeur inexploité ? » *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 18(3), p. 60-81. <https://doi.org/10.7202/1025090ar>

Weinrich K., Kirchgeorg M. & Müller, J. (2011), « Branding issues: impact of the financial crisis on the employer brands of banks », *AMA Summer Educators' Conference Proceedings*, 22, p. 403-41