Qu'est-ce qu'un « bon apprenti » du supérieur ?

What is a "good apprentice" in higher educational spheres?

Was versteht man unter einem „guten Auszubildenden“ im Hochschulbereich?

Benjamin Dubrion

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2555>

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2006

Pagination : 93-105

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Benjamin Dubrion, « Qu'est-ce qu'un « bon apprenti » du supérieur ? », *Formation emploi* [En ligne], 96 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 15 décembre 2009, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2555>

Qu'est-ce qu'un « bon apprenti » du supérieur ?¹

Par Benjamin Dubrion*

Comment les apprentis du supérieur sont-ils évalués en entreprise ? Ne serait-il pas temps que les partenaires sociaux investissent plus avant cette thématique de l'évaluation de la qualité de la formation ? L'analyse de grilles d'évaluation existantes révèle plusieurs logiques évaluatives à l'œuvre.

L'apprentissage dans le supérieur mérite d'autant plus d'attention qu'il connaît un essor sans précédent depuis quelques années (Rocheblave, 1999 ; Arrighi et Brochier, 2005) (cf. **encadré 1**). La problématique développée ici s'articule autour de la question de l'évaluation *professionnelle* des apprentis du supérieur. Cette question n'est pas anodine. Elle est à la croisée d'interrogations récentes sur l'évolution des pratiques d'évaluation des salariés (Reynaud, 2001) et sur les modalités d'organisation des formations en alternance (Dorel et *alii*, 1995 ; Tilman et Delvaux, 2000). Qu'attend-on aujourd'hui d'un apprenti du supérieur en entreprise ? Que met-on en valeur lors

des évaluations professionnelles organisées dans le cadre des formations de niveau I (bac + 5 ou plus), II (bac 3 ou 4) et III (bac + 2) ? En d'autres termes, qu'est-ce qu'un « bon apprenti » du supérieur ? Les réponses que l'on pourra apporter à ces questions sont importantes dans la mesure où elles conditionnent les représentations collectives de la valeur du

¹ Cet article est tiré d'une recherche menée ces deux dernières années pour le compte d'un établissement de formation du supérieur en apprentissage. L'auteur tient à remercier les rapporteurs anonymes de *Formation Emploi* pour leurs suggestions. Que soient également remerciés le CERRAL (Centre d'études de recherche et de recherche-action de l'IUT – Institut universitaire de technologie – Lumière) pour avoir soutenu cette recherche, ainsi que Yves Cimbaro et Michel Le Nir pour leurs conseils et encouragements. Je suis reconnaissant aux responsables de formations d'avoir mis à ma disposition les dispositifs d'évaluation des apprentis mis en place dans leur formation. Je reste seul responsable des propos développés dans cet article.

* Benjamin Dubrion est maître de conférences en économie, membre du Laboratoire d'économie de la firme et des institutions (LEFI), université Lyon 2. Il travaille dans les champs de l'économie de la firme et de l'économie des ressources humaines. Il a publié notamment : « Les relations entre autorité intra-firme et dispositifs de gestion des salariés : une interprétation critique des analyses économiques contractualistes appliquées à la GRH », *Revue Économique*, vol. 56, n° 5 (2005) ; « Quels modèles d'évaluation du travail ? », (en collaboration avec B. Baudry), *Travail et Emploi*, n° 104 (2005) ; « Économie et gestion des ressources humaines : une synthèse des apports et limites des théories des contrats », *Revue d'Économie Industrielle*, n° 106 (2004).

travail. Elles dessinent différents modèles de qualification du travail des apprentis qui traversent l'organisation des formations du supérieur en apprentissage, modèles que l'on cherchera à mettre à jour.

Nous nous focaliserons sur ce que nous appelons les « dispositifs d'évaluation de travail », c'est-à-dire les règles *formelles* – établies au sein des formations et

par les formations elles-mêmes – visant à rendre compte de la qualité du travail réalisé en milieu professionnel par les apprentis. Ce ne sont donc pas les pratiques *réelles* d'évaluation qui seront analysées mais l'appareillage construit en amont de l'acte d'évaluation. Au regard de la définition précédente, *seules* nous intéressent les grilles utilisées pour cadrer la procédure d'évaluation du travail, et plus particulièrement les critères qui président à cette évaluation.

Pour répondre à notre problématique, nous analyserons un ensemble de vingt-huit dispositifs d'évaluation des apprentis du supérieur, que nous chercherons à catégoriser à partir des critères qu'ils utilisent pour l'évaluation. Il s'agira de construire des modèles idéaux-types de « bon apprenti » du supérieur, l'hypothèse étant qu'en encadrant l'activité interprétative des maîtres d'apprentissage, les dispositifs d'évaluation participent de la définition de ce que peut être un « bon apprenti ». Ainsi, trois modèles de « bon apprenti » du supérieur seront identifiés. Enfin, nous discuterons des enjeux tant théoriques que pratiques soulevés par l'existence de plusieurs manières de qualifier le travail réalisé par les apprentis du supérieur en entreprise.

Encadré 1 L'apprentissage dans le supérieur : un aperçu chiffré (*)

L'apprentissage concerne aujourd'hui environ 363 000 jeunes. Globalement, le nombre de nouveaux bénéficiaires de contrats d'apprentissage a diminué légèrement depuis 2002 ; toutefois, cette baisse n'a pas touché tous les apprentis de la même façon. Elle a concerné essentiellement les formations de plus bas niveau – qui représentaient environ les deux tiers des contrats d'apprentissage conclus en 2003 – contrairement aux formations de niveau bac et plus.

En 2003, un nouvel apprenti sur huit préparait une formation du supérieur. Entre 1996 et 2003, le nombre annuel de nouveaux apprentis dans le supérieur a été multiplié par 2,6, soit un taux de croissance annuel moyen d'environ 15 %, contre + 7 % pour le niveau bac et - 0.2 % pour le niveau CAP (certificat d'aptitudes professionnelles) et BEP (brevet d'études professionnelles). En termes de répartition des apprentis du supérieur, ceux préparant un diplôme de niveau III (bac + 2) demeurent majoritaires. Ils représentent 67 % des apprentis inscrits dans le supérieur. En ce qui concerne les autres apprentis, 20 % des apprentis du supérieur préparent un diplôme de niveau II (bac + 3 ou 4) et 13 % un diplôme de niveau I (bac + 5 ou plus).

(*) : Nous nous appuyons ici sur les études de Sanchez (2002), (2004a) et (2004b) et sur les chiffres du ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur (2004).

LA DIVERSITÉ DES GRILLES D'ÉVALUATION DU TRAVAIL DES APPRENTIS

Il s'agira ici de présenter d'abord les sources des données sur lesquelles repose notre travail, pour ensuite rendre compte de la méthode adoptée pour analyser et catégoriser les grilles d'évaluation recueillies.

Vingt-huit grilles pour autant de formations du supérieur

Notre recherche repose sur vingt-huit grilles utilisées dans autant de formations du supérieur – dénommées UFA pour Unité de formation par apprentissage – pour évaluer le travail des apprentis. Les formations concernées sont situées dans la région Rhône-Alpes, région à la pointe du développement de l'apprentissage dans le supérieur (Arrighi et Brochier, 2005). Les vingt-huit UFA dont sont issues les grilles appartiennent toutes à un même Centre de formation d'ap-

prentis² (CFA) dont le rôle consiste à piloter une partie des formations du supérieur en apprentissage dans la région. Au moment de la collecte des données relatives à ce travail, le CFA comportait soixante quatre UFA. Parmi elles, vingt-huit ont accepté de mettre à notre disposition leur grille d'évaluation³.

Dans chaque UFA, l'évaluation est réalisée par un maître d'apprentissage, salarié de l'entreprise. Le maître d'apprentissage est assisté par un « tuteur académique » qui, en tant que représentant de l'établissement de formation, est chargé d'établir un lien entre l'UFA et l'entreprise. Il veille à la bonne adéquation entre les tâches confiées à l'apprenti et le contenu de la formation et assiste le maître d'apprentissage dans son évaluation. Il est important de souligner que les grilles ne sont pas construites et imposées par le CFA. Elles sont élaborées par les UFA⁴ et celles-ci en sont les *seules* propriétaires. L'évaluation mobilise périodiquement le maître d'apprentissage, l'apprenti et le tuteur académique, le

CFA imposant aux UFA d'effectuer au minimum, *via* les tuteurs académiques, deux visites en entreprise sur une année scolaire complète.

■ Trois catégories de grilles d'évaluation

Les grilles collectées peuvent être différenciées selon la fréquence des évaluations et la propension des grilles à quantifier – ou non – le résultat de l'évaluation. Pour l'ensemble des dispositifs analysés, il y a entre trois et quatre évaluations annuelles en moyenne – 3,6 exactement – par apprenti. Dans vingt-trois dispositifs sur vingt-huit, l'évaluation est quantifiée. Elle donne lieu à une note sur 20 obtenue à partir d'un ensemble de critères voire de sous-critères. Au sein des dispositifs ne donnant pas lieu à une note – cinq dispositifs – des critères sont identifiés mais l'appréciation finale reste qualitative.

La variété repérée au sein des dispositifs analysés n'apparaît pas tant au regard de l'existence ou non d'une note résumant l'évaluation que des critères mobilisés au sein des grilles. En effet, la compétence « saisie » lors de l'évaluation ne se comprend pas indépendamment de la grille utilisée pour évaluer l'apprenti, et en particulier des critères qui la composent. Les grilles ne sont donc pas neutres. Elles sont porteuses de représentations différentes de ce qu'est un « bon apprenti ». Dans l'ensemble des dispositifs recueillis, le nombre de critères varie largement d'une grille à l'autre. Si certains dispositifs proposent d'évaluer le travail des apprentis à la lumière d'un nombre réduit de critères – le minimum rencontré est cinq –, d'autres en proposent plus de trente. En moyenne, le nombre de critères utilisés est de seize. Précisons toutefois qu'aucun des dispositifs n'exige des maîtres d'apprentissage qu'ils évaluent leur apprenti à l'aune de *tous* les critères proposés.

Comme précisé en introduction, notre objectif est de catégoriser les dispositifs recueillis selon la nature des critères afin de pouvoir construire des modèles idéaux-types⁵. Deux modalités d'analyse du travail sont mobilisées dans cette recherche pour faire émerger des regroupements possibles au sein des grilles :

² Ce centre est un CFA interprofessionnel « sans murs » dont la création est née de la volonté d'un partenariat étroit entre les entreprises de la région – représentées par les organisations professionnelles, interprofessionnelles et consulaires (MEDEF, CGPME, CCI – Mouvement des entreprises de France ; Confédération générale des petites et moyennes entreprises ; chambres de commerce et d'industrie) – et les Universités et grandes Écoles afin de développer, avec le conseil régional, l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Le CFA – comptant 1 500 apprentis au moment où nous avons débuté notre travail – a pour principales missions d'analyser les besoins avec les entreprises, d'instruire et valider les dossiers d'ouverture de formations, de mettre en œuvre les formations et leur suivi, d'assurer la responsabilité administrative, pédagogique et financière, et de mobiliser les différents financements liés à l'apprentissage (financement du conseil régional et des établissements partenaires et collecte de la taxe d'apprentissage). Les UFA sont les instances qui mettent pratiquement en œuvre les formations aboutissant à un titre ou un diplôme de l'enseignement supérieur. À titre d'exemple, une formation délivrant un DUT (diplôme universitaire de technologie) en Gestion des entreprises et des administrations est considérée comme une UFA.

³ Cf le tableau 1 pour connaître la répartition des UFA selon le niveau de diplôme et les domaines d'activité auxquels elles préparent les apprentis. Précisons ici qu'il est difficile de saisir précisément le degré de représentativité des grilles finalement recueillies. La représentativité de notre échantillon peut par ailleurs être biaisée par le fait que les UFA contactées appartiennent toutes à une région à la pointe du développement de l'apprentissage dans le supérieur. Le nombre restreint de recherches actuelles portant sur la thématique de l'apprentissage dans le supérieur et sur celle de l'évaluation des apprentis ne permet pas de lever les limites du travail mené ici.

⁴ Les modèles de « bon apprenti » que nous allons mettre à jour reflètent alors les attendus des formations – puisque ce sont elles qui ont construit les dispositifs – et non ceux de l'entreprise.

⁵ Reprécisons ici que notre travail ne s'appuie pas sur une analyse des pratiques réelles d'évaluation mais des grilles qui les instrumentent.

Tableau 1
Catégorisation des dispositifs collectés (*)

		UFA	Domaine	Niveau	Critères généraux d'évaluation
C1: Accent mis sur l'output		1	Commerce	II	Objectifs (**)
Accent mis sur l'input	C2: Accent mis sur les savoir-être	2	Banque	I	Objectifs/Adaptation au poste/Action et implication/Intégration à l'environnement
		3	Banque	II	Objectifs/Comportement
		4	Commerce	I	Objectifs/Apprentissage/Contribution/Comportement
		5	Commerce	II	Objectifs*/9 critères comportementaux
		6	Comptabilité/gestion	III	Objectifs*/Comportement général/Aptitudes professionnelles
		7	Comptabilité/gestion	III	Objectifs/Mise en œuvre/Apprentissage/Relationnel
		8	Droit/gestion	II	Objectifs*/10 critères
		9	Industrie	II	Comportement général/Aptitudes intellectuelles
		10	Industrie	II	9 compétences comportementales/Relations humaines
		11	Industrie	II	Objectifs*/9 critères comportementaux
		12	Industrie	III	Autonomie/Travail effectué/Curiosité et motivation/Travail sur projet/Rapport écrit
		13	Industrie	III	Objectifs/Mise en œuvre/Apprentissage/Relationnel
		14	Informatique/nouvelles technologies	II	15 critères comportementaux
		15	Informatique/nouvelles technologies	II	Objectifs*/14 critères
		16	Informatique/nouvelles technologies	III	Objectifs/Mise en œuvre/Apprentissage/Relationnel
		17	Logistique	II	Objectifs/Comportement/Présentation des activités de la période
		18	Management	I	Objectifs*/Comportement/Activité
		19	Management	I	Objectifs/Compétences/Comportement
		20	Management	II	Objectifs*/Réalisation/Apprentissage/Relationnel
		21	Management	II	15 critères comportementaux
		22	Management	II	Objectifs/Savoir-être/Savoir-faire/Soutenance
		23	Transport/logistique	II	Objectifs*/Savoir-être professionnels/Compétences professionnelles
		24	Transport/logistique	III	Objectifs/Mise en œuvre/Apprentissage/Relationnel
		C3: Accent mis sur les savoir-faire	25	Commerce	II
	26		Comptabilité/gestion	II	Savoir-faire spécifiques au métier préparé +10 critères comportementaux
	27		Comptabilité/gestion	II	Savoir-faire spécifiques au métier préparé +10 critères comportementaux
	28		Sport	III	Savoir-faire spécifiques au métier préparé

(*) Pour des raisons de respect de la propriété et de confidentialité causées par le fait que les UFA (Unités de formation par apprentissage) qui ont mis à notre disposition leur grille pour mener cette recherche sont en concurrence non seulement en matière de recrutement de jeunes mais aussi – et surtout – en matière d'affectation des flux de contrats d'apprentissage d'une année sur l'autre, les intitulés spécifiques des formations ne sont pas mentionnés.

(**) Le terme « objectifs » n'est pas utilisé dans toutes les grilles collectées. Certaines utilisent les termes « performances » ou « missions à remplir ». Pour simplifier la présentation, nous avons utilisé le même terme.

« Objectif* » signifie que la grille précise les objectifs à atteindre sur la période sans chercher à rendre compte de l'écart qui existe entre objectifs fixés et résultats atteints, ce qui n'est pas le cas de l'entrée « objectifs » – sans astérisque – où le maître d'apprentissage doit prendre en compte l'écart dans son évaluation.

Lecture : par output, nous entendons le résultat de l'activité de travail, en opposition à input, renvoyant aux moyens mobilisés pour obtenir un résultat (deux catégories d'input sont distinguées dans le tableau : les savoir-être et les savoir-faire). Lu en ligne, le tableau fait donc apparaître trois grandes catégories de grilles : celles qui mettent l'accent sur l'output (C1, correspondant à la seule UFA 1), sur l'input appréhendé comme savoir-être (C2, correspondant aux UFA 2 à 24) et sur l'input appréhendé comme savoir-faire (C3 : correspondant aux UFA 25 à 28). À titre d'exemple, l'UFA 7 utilise une grille d'évaluation qui met l'accent sur l'input appréhendé comme savoir-être (C2) ; elle forme des apprentis dans le domaine de la comptabilité/gestion, et délivre un diplôme de niveau III (bac + 2). L'évaluation professionnelle de l'apprenti se fait dans cette UFA à l'aune des critères suivants : objectifs, mise en œuvre, apprentissage et relationnel.

Rappel concernant les niveaux de formation : niveau I : bac + 5 ou plus ; niveau II : bac + 3 ou 4 ; niveau III : bac + 2.

- (1) la première renvoie à l'opposition output/input utilisée par les économistes pour modéliser l'activité de travail, l'output étant classiquement considéré comme le résultat de l'activité de travail, l'input comme les moyens mobilisés pour obtenir ce résultat. Appliquée aux critères utilisés au sein des grilles, cette première clé de différenciation permet de distinguer les grilles qui rendent compte du travail comme un résultat attendu – output – de celles qui analysent le travail comme un ensemble d'aptitudes à mettre en œuvre – input ;
- (2) la deuxième clé de différenciation se rapporte à la catégorie input précédente et renvoie à l'opposition largement utilisée dans les référentiels de compétences entre savoir-faire et savoir-être (Oiry et Sulzer, 2002), les premiers devant être compris comme connaissances pratiques des moyens permettant d'accomplir une tâche, les seconds comme comportements et attitudes à adopter dans des situations données.

Appliquées aux vingt-huit dispositifs collectés, ces deux modalités d'analyse du travail permettent de construire un tableau de différenciation des dispositifs (cf. **tableau 1, col. 1**) distinguant finalement trois grandes catégories de grilles : celles qui mettent l'accent sur la dimension output du travail (C1), celles qui mettent l'accent sur la dimension input appréhendée comme savoir-être (C2), ou comme savoir-faire (C3) (cf. **encadré 2**).

Trois précisions visant à expliciter la construction du tableau doivent être apportées :

D'abord (**tableau 1, dernière colonne**), l'entrée « critères généraux d'évaluation » du tableau fait apparaître des regroupements entre critères tels qu'ils sont présentés dans les grilles recueillies. Les sous-critères n'apparaissent pas pour des raisons de lourdeur de présentation.

Ensuite, la classification établie doit être comprise en tendance. Comme l'indique le **tableau 1**, plusieurs grilles de la catégorie C2 mobilisent le critère « objectifs » pour évaluer l'apprenti sans toutefois être classées dans la catégorie C1. Comme précisé dans l'encadré 2, l'analyse de la pondération du critère « objectifs » explique pourquoi elles appartiennent à C2.

Enfin, l'hétérogénéité des grilles collectées est certes présente mais reste relative. Il existe en effet un mimétisme important entre les grilles. La proximité géographique et institutionnelle des UFA peut expliquer ce phénomène. C'est pourquoi le **tableau 1** fait apparaître que pour certaines UFA préparant à des métiers différents, les grilles sont exactement les mêmes.

L'identification de plusieurs catégories de grilles (C1, C2 et C3) permet d'élaborer des modèles idéaux-types (M1, M2, M3) du « bon apprenti » du supérieur. Conformément à la méthode de l'idéal-type, ils sont construits *a posteriori* par un travail de *grossissement* et d'*idéatisation*, de mise en valeur des traits les plus distinctifs et spécifiques des trois catégories de grilles vues précédemment. Ce sont, pour reprendre Weber (1965), des « *tableaux de pensée homogènes* ». Le passage des catégories concrètes de dispositifs d'évaluation à des modèles de « bon apprenti » repose sur l'hypothèse selon laquelle, en orientant les décisions du maître d'apprentissage en matière d'évaluation, les dispositifs participent de la définition de ce « bon apprenti » du supérieur. Le travail de construction de ces modèles n'est pas une fin en soi. C'est un *moyen* visant à rendre intelligible le réel, à lui donner un sens dans la mesure où chaque dispositif est traversé plus ou moins fortement par l'un des modèles identifiés. C'est sur la base de trois modèles de « bon apprenti » du supérieur – l'apprenti performant, autonome puis technicien – que nous pourrions discuter de certains points qui, tirés de notre analyse, alimentent des débats récents sur l'apprentissage en France.

Description et illustration de la logique des trois catégories de grilles identifiées

La grille associée à C1 – une seule rentre dans cette catégorie – met l'accent sur la dimension output de l'activité de travail : elle cherche à évaluer l'apprenti exclusivement par rapport à des objectifs, ou des missions qui lui sont confiées en début de période. Au terme de la période, il s'agit de voir si l'apprenti a atteint ou non les objectifs qui lui ont été fixés.

Par rapport à la catégorie C1, les grilles C2 peuvent intégrer le critère sur les « objectifs » dans l'évaluation de l'apprenti mais le poids de ce critère est largement atténué, n'excédant jamais 30 %. L'accent est mis dans ces grilles sur la dimension input appréhendée comme savoir-être, c'est-à-dire comme compétences transversales ou comportementales définies généralement comme « *ensemble de capacités permettant de coopérer efficacement avec autrui : capacités d'écoute, de négociation, de travail en groupe, de communication, de travail en réseau, etc. [...] fortement incorporées à la personnalité* » (Le Boterf, 1997, p. 120). Ce sont des grilles très générales et qui peuvent s'appliquer indépendamment des métiers auxquels les Unités de formation par apprentissage (UFA) préparent. À titre d'illustration, un établissement de formation gérant quatre UFA de niveau III utilise exactement la même grille alors même que ces UFA préparent à des métiers très différents (cf UFA 7 : comptabilité/gestion ; UFA 13 : domaine de l'industrie ; UFA 16 : domaine informatique/nouvelles technologies ; UFA 24 : domaine transport/logistique). De même, la grille contient certes un critère sur les « objectifs » mais son poids est fortement relativisé par la prise en compte de trois autres critères – chaque critère étant pondéré à 25 % – renvoyant surtout à des savoir-être (*).

Les grilles associées à C3 ont la spécificité d'analyser le travail réalisé par l'apprenti non pas tant sous l'angle de compétences comportementales générales comme dans C2 que sous l'angle des savoir-faire *spécifiques* relatifs aux tâches et missions de l'apprenti dans l'entreprise. Ces savoir-faire peuvent être explicités au sein d'un référentiel utilisé pour évaluer l'apprenti. Ils peuvent aussi être plus directement formalisés dans la grille comme éléments à acquérir au terme de chaque période en entreprise. Ainsi, les grilles C3 cherchent à « coller » aux métiers auxquels les UFA préparent et ne sont donc pas redéployables d'une UFA à l'autre, contrairement à C1 et C2. À titre d'exemple, une UFA préparant aux métiers de la comptabilité utilisent des dispositifs proches de C2 mais auquel s'ajoute une analyse des savoir-faire requis pour l'exercice des métiers de la comptabilité (par exemple, capacité de l'apprenti à traiter l'information fiscale portant sur la TVA (taxe sur la valeur ajoutée), sur l'impôt sur les sociétés, etc.). Une UFA préparant aux métiers d'encadrement des activités sportives dispose d'une grille reposant sur une analyse des compétences professionnelles en lien avec l'activité de l'apprenti. Plusieurs grands domaines d'activité sont identifiés (comme « accueillir, animer, encadrer en toute sécurité et en satisfaisant aux attentes du public », « propositions de situations, leur pertinence et les progrès du public »), chaque domaine étant composé d'une liste de 7 à 9 compétences que l'apprenti doit acquérir. Dans ce dispositif, l'évaluation ne se résume pas en une note mais en un pourcentage de compétences détenues par l'apprenti dans chaque domaine identifié.

(*) : Pour être plus précis que le tableau dans lequel les sous-critères ne sont pas mentionnés, les sous-critères du dispositif que nous décrivons pour illustration sont les suivants :

- le critère « mise en œuvre » contient les sous-critères « implication, sens des responsabilités », « fiabilité et rigueur », « rapidité/respect des échéances », « autonomie dans la production de tâches et d'opérations courantes », « sens de l'organisation/gestion des priorités/ordre », « esprit d'initiative et capacité à faire des propositions », « autre critère “mise en œuvre éventuel” » ;
- le critère « apprentissage » contient les sous-critères « mobilisation des connaissances, exploitation et mise en forme de l'information », « contribution, résolution de problème », « explication et argumentation d'une prise de décision, négociation », « veille et alerte », « ouverture et adaptabilité », « autre critère “apprentissage” éventuel » ;
- le critère « relationnel » contient les sous-critères « intégration dans l'entreprise », « entente avec l'équipe de travail », « capacité de remise en cause personnelle », « sollicitation de l'avis et du conseil », « présentation, ponctualité, assiduité », « maturité professionnelle », « autre critère “relationnel” éventuel ».

TROIS MODÈLES DE « BON APPRENTI » DU SUPÉRIEUR

L'apprenti performant

Dans ce modèle, le « bon apprenti » est celui qui parvient à atteindre les objectifs que lui fixe son maître d'apprentissage au début de chaque période. Le « bon apprenti » est alors un apprenti « performant » au sens que lui attribuent certains gestionnaires, à savoir la capacité de l'individu à atteindre des objectifs fixés préalablement par sa hiérarchie (Mathevet et de Saint Germain, 2003). Ces objectifs peuvent être quantitatifs et/ou qualitatifs. Dans le premier cas, le maître d'apprentissage fixe des objectifs à travers l'utilisation d'indicateurs mesurables objectivement. Dans le second cas, les objectifs sont déclinés en termes de missions confiées à l'apprenti sur une période donnée. L'évaluation porte alors sur la capacité de l'apprenti à remplir ces missions.

Ce mode d'évaluation, ancré dans la définition d'objectifs à atteindre sur une période donnée, s'apparente à certaines pratiques de gestion des salariés qui se sont développées en France, ces vingt dernières années, sous la forme de contrats dits « d'objectifs » (Vivier, 1996). Ainsi, le salarié et son supérieur hiérarchique s'accordent semestriellement ou annuellement sur une liste d'objectifs à atteindre par le salarié. Au terme de la période, le responsable hiérarchique évalue le travail réalisé, l'écart entre objectifs initialement fixés et objectifs atteints pouvant déterminer une augmentation de la rémunération.

Le modèle de l'apprenti performant n'est pas sans limite. Deux d'entre elles peuvent être soulignées :

- Évaluer le travail de l'apprenti au regard d'une série de résultats attendus fait basculer le système d'évaluation de l'apprenti vers ce que Geay (1998) appelle un système de « *contrôle* » de l'apprenti auquel sont associés les qualificatifs de « *hiérarchique* », « *autoritaire* », « *sanctionnant* » (p. 138). Selon l'auteur, ce mode d'évaluation basé sur le contrôle « *vise à vérifier le degré d'atteinte des objectifs ou de conformité à une norme ou à des résultats attendus. Cela suppose que le référentiel soit unique et homogène, qu'il soit prédéfini et fermé, donc constitué avant et en dehors de la situation de contrôle, et qu'il comporte l'ensemble des*

critères et des indicateurs permettant de dire si les objectifs ont été atteints » (p. 141). Un tel modèle d'évaluation de l'apprenti véhicule une image plutôt négative de l'acte d'évaluation. En effet, le contrôle instaure une logique de sanction des résultats plutôt qu'une logique d'encouragement. En cas de non-atteinte des objectifs fixés, si l'évaluation se limite à la seule mesure des écarts entre ce qui a été réalisé et ce qui était attendu au départ, le risque est grand de décourager ou démotiver l'apprenti.

- Le deuxième biais de ce modèle renvoie aux limites induites par la volonté de canaliser les comportements de l'apprenti vers l'obtention de résultats précis, aux dépens d'autres. En effet, en formalisant une liste d'objectifs à atteindre, le maître d'apprentissage incite l'apprenti à se focaliser exclusivement sur ceux-ci. Or, l'ardeur que peut mettre le jeune dans l'atteinte de ses objectifs peut l'empêcher de s'engager dans d'autres actions qui pourraient être profitables à l'entreprise mais qui ne figurent pas dans les résultats attendus. C'est pourquoi, pour contrer ce biais, certains auteurs considèrent que « *les objectifs fixés ne doivent pas seulement avoir trait à l'activité du salarié mais aussi à des composantes comportementales* » (Trépo et alii, 2002, p. 94). On glisse alors du modèle de l'apprenti performant vers celui de l'apprenti autonome.

L'apprenti autonome

Le « bon apprenti » auquel renvoie ce modèle est un apprenti que nous qualifierons d'autonome. Ici, l'accent est mis sur les *comportements* que le jeune adopte au sein de l'entreprise, ceux-ci étant valorisés lorsqu'il est capable de travailler seul de manière efficace, sans trop désorganiser le travail de ses collègues, comme s'il était déjà un salarié maîtrisant son poste de travail. L'apprenti est considéré comme *acteur* de son intégration et de son évolution dans l'entreprise. Les contraintes d'origine organisationnelle indépendantes de lui, et qu'il pourrait subir dans son activité de travail, ne sont pas mises en valeur dans la grille d'évaluation. L'apprenti autonome doit pouvoir s'y adapter et éviter au mieux les obstacles qu'il est susceptible de rencontrer.

Les critères d'appréciation utilisés pour rendre compte de la qualité du travail réalisé par l'apprenti autonome portent sur la personnalité de ce dernier. Ils mettent en avant des comportements qui ne concer-

nent pas tant ce que fait le jeune en termes de tâches à exécuter que ce qu'il est. L'autonomie prend sens à travers des critères tels que l'implication, le sens des responsabilités, de l'organisation, la gestion des priorités, l'apprenti autonome devant savoir solliciter en temps voulu et auprès des bonnes personnes les informations dont il a besoin. Face aux contraintes et aux problèmes rencontrés, l'ouverture, l'adaptabilité, voire même l'équilibre personnel ou la résistance et aptitude physique et psychologique sont des modalités d'évaluation qui permettent une caractérisation fouillée de la personnalité de l'apprenti.

Témoignant de rapprochements récents entre les méthodes d'évaluation appliquées au sein du système éducatif et celles mises en place au sein des entreprises (Ropé et Tanguy, 2000), le modèle de l'apprenti autonome s'apparente aux pratiques de gestion des ressources humaines qui se développent depuis une quinzaine d'années sous l'appellation « logique de compétence ». On cherche en effet ici à rendre compte du travail réalisé en se focalisant d'abord sur l'individu et en déclinant une batterie de critères et sous-critères sophistiqués, avec pour souci la recherche d'exhaustivité, d'objectivité, de codification (Baudry et Dubrion, 2005).

Notons que dans l'ensemble des dispositifs collectés, le modèle de l'apprenti autonome est largement dominant⁶. Ceci n'est pas étonnant dans la mesure où les formations du supérieur forment des jeunes qui, en principe, sont ou seront amenés à prendre des responsabilités de cadres moyens ou supérieurs pour lesquelles on requiert des capacités d'autonomie et d'adaptabilité, capacités justement valorisées au sein de ce modèle.

Le modèle de l'apprenti autonome n'est pas sans limite. Selon nous, il induit un biais non négligeable en matière d'évaluation car il tend à évacuer l'importance de l'organisation comme élément participant à la construction de la compétence de l'individu. En effet, en mettant l'accent sur la personnalité de l'apprenti, sur ses savoir-être, ce modèle conduit à sous-estimer la part de responsabilité de l'entreprise dans le processus d'apprentissage du jeune. L'organisation est considérée comme une donnée à laquelle l'apprenti

doit s'adapter, et si le processus d'apprentissage se déroule mal, la responsabilité de l'entreprise est ici peu interrogée puisque les critères utilisés sont centrés sur l'apprenti.

Cette focalisation sur la personnalité de l'apprenti paraît discutable car elle tend à inscrire les capacités dans l'être des individus. Le modèle de l'apprenti autonome véhicule alors une conception « naturaliste » ou « substantialiste » de la compétence qui entre en contradiction avec la logique même de l'apprentissage. Celle-ci repose en effet sur les bénéfices attendus du développement des compétences de l'apprenti grâce à l'alternance de contextes en formation académique et en formation en entreprise. Or, ce modèle donne précisément peu d'importance au contexte, ayant plutôt tendance à mettre l'accent sur les aptitudes générales de l'apprenti, indépendamment de la situation de travail dans laquelle il évolue.

■ L'apprenti technicien

Le dernier modèle de « bon apprenti » du supérieur est celui de l'apprenti technicien. Contrairement aux modèles précédents, celui-ci met l'accent non pas sur l'apprenti mais sur son travail d'abord analysé comme ensemble de compétences précises liées au métier auquel il est formé. L'apprenti qui est mis en valeur ici est un technicien au sens où il est censé maîtriser les connaissances et savoir-faire spécifiques à son domaine d'intervention. Les grilles liées à ce modèle font explicitement référence aux situations de travail de l'apprenti, éléments absents des modèles beaucoup plus généraux de l'apprenti performant et de l'apprenti autonome.

À la différence du modèle de l'apprenti autonome, les compétences du modèle de l'apprenti technicien ne se réfèrent pas à des comportements sociaux généraux mais à des comportements relatifs aux tâches concrètes que l'apprenti exécute au cours de son activité. Ces tâches sont analysées sous l'angle de connaissances théoriques et techniques à détenir et/ou sous l'angle de procédures à suivre.

Parmi les trois modèles repérés, ce modèle est probablement le plus parlant pour les apprentis dans la mesure où il vise à formaliser le travail à réaliser en référence explicite aux conditions de la production, aux situations de travail rencontrées. Notons que le fait de rendre compte du travail à réaliser en termes de

⁶ Les grilles de C2 dont ce modèle est tiré sont en effet les plus nombreuses (cf. tableau 1).

savoir-faire ne dépend pas des spécificités des métiers auxquels les apprentis sont préparés dans la mesure où des formations préparant aux mêmes métiers utilisent des grilles qui appartiennent à des catégories différentes (*cf. tableau 1*). Dès lors, les trois modèles de « bon apprenti » du supérieur identifiés ne reflètent pas seulement les domaines de spécialités des UFA. Ils sont aussi révélateurs des choix des concepteurs des dispositifs⁷. Le modèle de l'apprenti technicien souffre selon nous de deux limites non négligeables :

Il est d'abord très coûteux à mettre en place. Il suppose en effet un travail d'analyse relativement poussé des situations de travail rencontrées dans les entreprises et nécessite que celles-ci soient relativement homogènes pour que le dispositif puisse être appliqué à l'ensemble des apprentis d'une même formation.

Il s'agit par ailleurs d'un modèle dont la pertinence peut être remise en cause dans le temps. En effet, le contexte actuel de concurrence accrue incite les entreprises à repenser plus souvent qu'avant leur mode d'organisation du travail. Dans ce cadre, les rythmes et les modes de travail, les outils mobilisés, les tâches à exécuter sont plus régulièrement revus, ce qui peut poser la question de l'opportunité réelle d'élaborer des dispositifs mettant l'accent sur les situations de travail. Cet argument a d'ailleurs été avancé ces dernières années pour expliquer la remise en cause des grilles de classifications des emplois fondées sur les tâches à exécuter, au profit des grilles renvoyant à la « logique de compétence » et orientées vers une plus grande prise en compte des aptitudes individuelles des salariés (Stroobants, 1991).

L'identification de trois modèles de « bon apprenti » du supérieur alimente, selon nous, certains débats quant au statut de l'apprentissage. Focalisons nous à présent sur ce point, en soulignant les enjeux d'ordre théorique et pratique soulevés par notre travail.

⁷ Plusieurs hypothèses pourraient être avancées pour expliquer cette situation. Les proximités géographique et institutionnelle des UFA de notre échantillon permettent de nourrir des échanges croisés entre UFA sur les pratiques de chacun, et donc d'influencer les réflexions des concepteurs de grilles au-delà de la prise en compte des métiers auxquels les apprentis sont formés.

LES ENJEUX DE L'ÉVALUATION DU TRAVAIL DES APPRENTIS DU SUPÉRIEUR

Une critique des conceptions substantialistes de la compétence individuelle

L'étude menée ici alimente certains débats théoriques sur la qualité du travail (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Elle s'oppose notamment aux positions défendues par certains économistes et psychologues sur la question de la nature de la compétence des individus, ces auteurs se rejoignant en défendant l'idée selon laquelle la compétence des individus est une *donnée*.

Cette conception est prégnante dans les constructions des économistes contractualistes – et en particulier les théoriciens des incitations – qui sont amenés, dans leurs modèles, à distinguer les individus selon leur productivité, comme s'il existait, avant même la mise en situation de travail, des individus à productivité élevée et d'autres à productivité faible. Les psychotechniciens rejoignent la conception économique précédente en estimant que les tests d'évaluation constituent des instruments efficaces et objectifs d'identification des compétences. L'utilisation de tests adaptés selon les différentes situations rencontrées permettrait de mettre à jour les capacités substantielles des personnes, indépendamment du moment, de l'histoire de l'individu, de l'évaluateur, et de manière générale, du contexte de l'évaluation (Gendre, 1980). L'instrumentation psychotechnicienne, supposée neutre, garantirait un accès objectif aux aptitudes réelles des individus, comme si celles-ci étaient des données, comme si elles étaient naturelles.

À l'encontre de ces conceptions qui naturalisent la compétence des individus, notre étude conduit plutôt à illustrer que la compétence n'est pas naturelle mais construite. Les dispositifs d'évaluation utilisés jouent à cet égard un rôle fondamental et non neutre en encadrant et orientant les décisions de l'évaluateur. Constituant des repères sur lesquels l'évaluateur s'appuie pour juger, les dispositifs permettent la mesure des objets comme des personnes. Il n'existe alors pas de compétence en amont de l'acte de jugement. C'est le

jugement lui-même, instrumenté par les équipements de calcul (Callon, 1991) que sont les dispositifs d'évaluation, qui qualifie le travail et définit la compétence. De par les critères qu'ils utilisent, ces dispositifs ont un pouvoir normatif fort et sont porteurs de représentations différentes. Ils participent ainsi de la construction de la compétence qui n'apparaît plus comme une donnée mais comme un construit social.

Les grilles d'évaluation, modalités régulatrices de l'apprentissage

Des implications pratiques concernant les formations en apprentissage du supérieur nous semblent pouvoir être tirées du travail mené ici, malgré les limites de nos données. L'identification de plusieurs modèles de « bon apprenti » du supérieur soulève des questionnements à plusieurs niveaux.

À un premier niveau, le travail mené ici peut éclairer les établissements de formations généralement concepteurs des dispositifs d'évaluation ainsi que les entreprises qui les appliquent sur les biais relatifs à leur utilisation. Contrairement à une vision très répandue depuis quelques années, il serait erroné de croire que les procédures actuelles d'évaluation du travail conduisent, comme l'écrivent certains, « à constater et à établir de façon objective, irréfutable » (Labruffe, 2003, p. 9) un niveau de compétence. Nous avons essayé de montrer, à travers l'identification de trois modèles différents de « bon apprenti » du supérieur, que les dispositifs d'évaluation ne sont pas neutres. Ils véhiculent des représentations qui sont loin d'être objectives ou impartiales. De même, il serait vain de penser qu'un dispositif d'évaluation a d'autant plus de chance d'être objectif qu'il est élaboré par un spécialiste. La technicité qui prend corps au sein des dispositifs, à travers des décompositions savantes et sophistiquées en batteries de critères et sous-critères, ne garantit en rien un caractère objectif, contrairement à ce que sous-entendent certains spécialistes de l'alternance opposant le « travail d'amateur ayant sans doute quelque chose de bricolé » (Tilman et Delvaux, 2000, p. 71) à celui de l'expert dans la construction des dispositifs d'évaluation. Les grilles construites par les « experts » sont, *elles-aussi*, traversées par des représentations non neutres de l'homme au travail (Courpasson et Livian, 1991).

Comment alors saisir au mieux le travail de l'apprenti ? Comme nous l'avons avancé en analysant les modèles de l'apprenti performant, autonome, puis technicien, les biais relatifs à chaque modèle peuvent être en partie contrebalancés par les avantages d'un autre. Rejoignant Eymard-Duvernay et Marchal (1997) sur ce point, nous pensons que l'« idéal » de jugement renvoie au jugement équilibré, c'est-à-dire « *qui maintient la tension entre plusieurs façons de juger contradictoires* » (p. 13). L'« objectivité » tant recherchée prend ici une dimension sociale qui se traduit, pour les maîtres d'apprentissage, par des efforts visant à maintenir une pluralité de façons de juger. À cet égard, le tuteur académique joue un rôle fondamental.

Si la fonction assurée par ce dernier en matière d'évaluation est certes indirecte, puisque c'est le maître d'apprentissage qui évalue, elle n'en est pas moins importante dans la mesure où le tuteur académique peut, par sa position d'intermédiaire, faciliter la mobilisation de registres d'interprétation différents de ceux portés par le dispositif utilisé. Son intervention lors de l'évaluation est alors positive et indispensable car elle va dans le sens d'un équilibre du jugement porté sur le travail de l'apprenti. En adoptant une position médiane entre le monde de l'entreprise et le monde de la formation, le tuteur académique, qui suit généralement plusieurs apprentis dans des entreprises différentes et a acquis une certaine habitude dans le maniement du dispositif d'évaluation, peut canaliser les orientations de l'évaluation ; il peut également tempérer les jugements du maître d'apprentissage qui s'appuieraient sur des registres d'interprétation trop restrictifs. Notre interprétation du rôle du tuteur académique dans le suivi d'apprentis plaide pour une véritable reconnaissance de la fonction de tuteur. Cette reconnaissance pourrait prendre corps avec la mise en place d'une formation portant sur les responsabilités et les enjeux soulevés par les interventions en entreprise du tuteur académique. Une telle formation pourrait être suivie par toute personne novice dans la fonction tutorale.

Enfin, notre travail renvoie aussi au rôle des dispositifs d'évaluation du travail comme éléments importants dans la régulation des formations par apprentissage, que celles-ci relèvent du supérieur ou non. Comparativement à certains de ses partenaires européens pour lesquels l'apprentissage est très encadré, la situation de la France se caractériserait

par des problèmes structurels sur ce point, tout spécialement en matière de contrôle de la qualité de la formation dispensée en entreprise (Greffé, 1995). Si la régulation de l'alternance existe bien – en particulier par l'intermédiaire des collectivités régionales –, l'État a plutôt eu tendance à la faire reposer sur des mécanismes marchands prenant la forme de subventions, d'aides ou d'incitations financières aux entreprises, dans l'objectif de réduire les coûts supportés par celles-ci et d'encourager le développement de l'apprentissage. Ainsi que l'ont bien montré certains économistes (Léné, 2002), la réduction des coûts de formation pour les entreprises accueillant un jeune en alternance sous statut salarié conditionne en partie leur investissement. Mais dans la mesure où les entreprises bénéficient d'aides financières, il n'apparaît pas illogique qu'elles s'engagent en contrepartie à garantir la qualité de la formation qu'elles dispensent aux jeunes (Campinos-Dubernet, 1996). Or, le système français apparaît à cet égard bien peu « outillé » pour inciter les entreprises à agir ainsi, contrairement par exemple au système allemand. Au contraire, il semble bien qu'en France, le « fragile équilibre de la formation en alternance » repose en partie sur l'absence de régulations non pas marchandes mais institutionnelles (Léné, 2000). La voie d'entrée par ce que nous avons appelé les dispositifs d'évaluation du travail des apprentis peut s'avérer prometteuse pour contrebalancer la tendance actuelle, si tant est que les partenaires sociaux, l'État et les centres de formation concernés veuillent bien s'investir *conjointement* et résoudre cette question, et que les entreprises « jouent le jeu » en acceptant d'être contrôlées sur la qualité de la formation qu'elles dispensent. En participant à la définition de ce que peut être un « bon apprenti », les dispositifs d'évaluation analysés ici ont, nous semble-il, un rôle à jouer en matière de régulation de l'apprentissage.

* *

*

L'existence de plusieurs modèles de « bon apprenti » du supérieur qui ressort de ce travail atteste selon nous des difficultés rencontrées dans la pratique pour définir « la » compétence des apprentis. Ceci suscite des questionnements quant au sens à donner au résultat de l'évaluation, dans la mesure où le modèle mobilisé influe sur le jugement qui est porté. Le travail mené ici souligne en fait le caractère construit – et non donné – de la compétence attribuée à un individu. Les dispositifs d'évaluation envisagés comme règles formelles jouent à cet égard un rôle fondamental. En canalisant et orientant les décisions du maître d'apprentissage, ils participent pleinement de la construction de la compétence de l'apprenti. Notre analyse a pu susciter des réflexions relatives au caractère objectif des dispositifs d'évaluation du travail des apprentis, au rôle du tuteur académique et à la fonction régulatrice qu'ils assurent.

Avoir mis l'accent sur les dispositifs d'évaluation des seuls apprentis du supérieur peut paraître réducteur. De même, analyser les dispositifs d'évaluation uniquement sous l'angle des règles *formelles* peut être considéré comme une limite de notre travail, dans la mesure où cette option conduit à éluder l'étude des pratiques *réelles* d'évaluation. Cela ne remet toutefois pas en cause l'importance du rôle de ces dispositifs comme règles structurant le jugement émis finalement par le maître d'apprentissage. L'évaluation telle qu'elle se déroule effectivement devrait être analysée non pas en substitution mais en complément au travail mené ici ; cela permettrait de mieux saisir la question de l'évaluation des compétences professionnelles des apprentis. Si cette question est porteuse d'enjeux importants en matière d'organisation du système français de formation professionnelle des jeunes, elle reste néanmoins peu abordée à ce jour. Appliqué au cas des formations du supérieur, le présent travail peut être envisagé comme un premier pas visant à combler cette lacune. D'un point de vue plus normatif, il peut être vu comme une invitation, adressée aux partenaires sociaux, à investir la thématique de l'évaluation de la qualité de la formation offerte par les entreprises. ■

Bibliographie

- Arrighi J.-J. et Brochier D. (2005), « 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut », *Bref-Cereq*, n° 217.
- Baudry B. et Dubrion B. (2005), « Quels modèles d'évaluation du travail? », *Travail et Emploi*, n° 104, pp. 7-18.
- Callon M. (1991), « Réseaux technico-économiques et irréversibilités », in Boyer R., Chavance B. et Godard O. (eds.), *Les figures de l'irréversibilité en économie*, Éditions de l'EHESS, Paris, pp. 195-230.
- Campinos-Dubernet M. (1996), « L'alternance, innovation pédagogique ou problème institutionnel ? », in *L'alternance : enjeux et débats*, La Documentation française, Paris, pp. 141-161.
- Courpasson D. et Livian Y.-F. (1991), « Le développement récent de la notion de compétence, glissement sémantique ou idéologie ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 1, pp. 3-10.
- Dorel A., Letocart M.-L., Fayet M. (1995), *La formation en alternance : mode d'emploi*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Eymard-Duvernay F. et Marchal E. (1997), *Façons de recruter*, Métailié, Paris.
- Geay A. (1998), *L'école de l'alternance*, L'Harmattan, Paris.
- Gendre F. (1980), « L'évaluation des individus », in Levy-Leboyer C. (ed.), *Le psychologue et l'entreprise*, Masson, Paris.
- Greffé X. (1995), *La formation professionnelle des jeunes*, Economica, Paris.
- Labruffe A. (2003), *Mesure des compétences*, AFNOR.
- Le Boterf G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Éditions d'Organisation, Paris.
- Léné A. (2000), « Le fragile équilibre de la formation en alternance, un point de vue économique », *Formation Emploi*, n° 72, pp. 15-32.
- Léné A. (2002), *Formation, compétences et adaptabilité ; l'alternance en débat*, L'Harmattan, Paris.
- Mathevet G. et de Saint Germain H. (2003), « La gestion fondamentale des ressources humaines : recruter, sélectionner, évaluer, orienter », in Weiss D., *Ressources Humaines*, Éditions d'Organisation, Paris, pp. 53-91.
- Ministère de l'Éducation nationale et de L'Enseignement supérieur (2004), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- Oiry E. et Sulzer E. (2002), « Les référentiels de compétences : enjeux et formes », in Brochier (Dir.), *La gestion des compétences*, Economica, Paris, pp. 29-47.
- Reynaud J.-D. (2001), « Le management par les compétences : un essai d'analyse », *Sociologie du Travail*, vol. 43, pp. 7-31.
- Rocheblave C. (1999), *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur*, L'Harmattan, Paris.
- Ropé F. et Tanguy L. (2000), « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », *L'Année Sociologique*, vol. 50, n° 2, pp. 493-520.
- Sanchez R. (2000), « Les contrats d'apprentissage en 1999 », *Premières informations, Premières Synthèses*, n° 48.3, DARES.
- Sanchez R. (2004a), « L'apprentissage : légère baisse des entrées en 2002 », *Premières informations, Premières Synthèses*, n° 13.1, DARES.
- Sanchez R. (2004b), « L'apprentissage en 2003 : nouveau tassement des entrées », *Premières informations, Premières Synthèses*, n° 53.3, DARES.

Stroobants M. (1991), « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail », *Formation Emploi*, n° 33, pp. 31-42.

Tilman F. et Delvaux E. (2000), *Manuel de la formation en alternance*, « Chronique Sociale », Paris.

Trepo G., Estellat N. et Oiry E. (2002), *L'appréciation du personnel, mirage ou oasis ?*, Éditions d'Organisation, Paris.

Vivier J. (1996), « Les contrats d'objectifs », in Andreani T., Gaudeaux J.-F. et Naud D. (dir.), *L'entreprise : lieu de nouveaux contrats ?*, L'Harmattan, Paris, pp. 23-29.

Weber M. (1965), *Essai sur la théorie de la science*, Plon, Paris.

Résumé

Qu'est-ce qu'un « bon apprenti » du supérieur ?

Benjamin Dubrion

Cet article étudie en quoi l'évaluation de la qualité du travail réalisé en entreprise par les apprentis est structurée par les dispositifs utilisés. À cet effet, il s'appuie sur l'analyse de dispositifs d'évaluation du travail mis en place dans des formations du supérieur en apprentissage. Trois catégories de « bon apprenti » du supérieur émergent alors : l'apprenti performant, l'apprenti autonome et l'apprenti technicien. D'un point de vue théorique, ce travail questionne les approches qui naturalisent la compétence des individus. D'un point de vue plus pratique, il invite à considérer les dispositifs d'évaluation du travail comme de véritables modalités régulatrices des formations en apprentissage.

Mots clés

Apprentissage, enseignement supérieur, mesure du travail, compétence.

Journal of Economic Literature : I 23, J 24.