



HAL
open science

L'alternance versus stage en entreprise pour les élèves de lycée professionnel

Catherine Agulhon

► **To cite this version:**

Catherine Agulhon. L'alternance versus stage en entreprise pour les élèves de lycée professionnel. Diversité : ville école intégration, 2015, Mosaique de l'alternance, 180. hal-01455149

HAL Id: hal-01455149

<https://hal.science/hal-01455149>

Submitted on 3 Feb 2017

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

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

L'alternance *versus* stages en entreprise pour les élèves de lycée professionnel

Catherine AGULHON

L'alternance désigne toutes les formes d'implication des entreprises dans la formation des jeunes. Ce terme est utilisé aussi bien en formation initiale que continue. Il n'a pas de légitimité institutionnelle, ni de statut déterminé.

Qu'est-ce que l'alternance ? Des pédagogues et des chercheurs se sont appliqués à définir ce mot dans le cadre de la formation. Si l'alternance consiste à intégrer une formation théorique dans un centre de formation et une formation pratique « in situ », sur un lieu de travail, alors nombre de formations offrent aujourd'hui cette configuration. Il est cependant possible de distinguer des formations alternées (apprentissage et contrats d'« alternance ») et des formations scolarisées qui incluent un « stage ». Il serait bien difficile aujourd'hui de prétendre offrir une formation professionnalisante non assortie d'un stage, du niveau VI jusqu'au niveau I (du CAP au master ou diplôme d'ingénieur). Peu de données chiffrées sont disponibles. Pourtant, entre les formations professionnelles et technologiques scolarisées du secondaire et du supérieur, l'apprentissage et les formations proposées dans le cadre des différentes mesures « jeunes », plus d'un million de jeunes se presse aux portes des entreprises pour quinze jours, un mois, deux mois, voire trois ans.

Pourquoi l'alternance attire-t-elle l'attention ? Elle introduit différentes modalités de partenariat entre les mondes de la formation et du travail, au-delà des stages eux-mêmes, dans l'organisation de la formation, dans la définition des contenus de formation et dans la validation de la formation. Elle est donc au cœur des complémentarités, mais aussi des tensions entre l'école et l'entreprise. Elle serait censée atténuer ces dernières, peut-être leur donne-t-elle plus de lisibilité. Les enjeux de l'alternance dépassent donc la simple prescription pédagogique, ils s'inscrivent dans les politiques de formation et d'emploi, dans les relations professionnelles, et participent de la construction des relations formation-emploi.

Aucun ministère ne s'interroge vraiment sur cette pratique, **comme c'est le cas pour la formation professionnelle continue financée par les entreprises et enregistrée chaque année par le CÉREQ**¹, ce qui démontre la faible institutionnalisation de l'alternance. En revanche, les monographies et les enquêtes qualitatives se sont multipliées, donnant matière à une réflexion sur ses dynamiques. Participe-t-elle d'une redéfinition de l'organisation de l'enseignement professionnel et technologique, d'une redéfinition de la place de cet enseignement au sein du système éducatif et, surtout, de ses rapports avec les systèmes d'emploi ?

L'alternance vue par les établissements scolaires

L'enseignement professionnel, à l'inverse du reste du système éducatif, ne s'est pas construit sans le monde professionnel. L'État et les entreprises ont noué des liens dès son avènement. En effet, après la Seconde Guerre mondiale, l'État prend en charge une formation professionnelle scolarisée et crée les commissions professionnelles consultatives (CPC), au sein desquelles sont définis et négociés les diplômes de formation professionnelle, leurs contenus et leur organisation pédagogique. À l'époque, il s'agissait principalement de normaliser les CAP créés en 1911 à l'initiative du

¹ Le CÉREQ (centre d'études et de recherches sur les qualifications) est un établissement public sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du ministère du Travail, de l'Emploi et du Dialogue social.

ministre Émile Cohendy (Brucy, Maillard, Moreau, 2013). Les entreprises ou des professionnels faisaient également partie des jurys d'examen. Des conventions de coopération pouvaient être signées entre des établissements et des entreprises (Tanguy, 2013). Néanmoins, il faudra attendre 1979 pour que des stages soient intégrés aux formations. Dans un premier temps, on parle de « séquences éducatives en entreprise » : il s'agit d'ouvrir les établissements aux entreprises, de socialiser les jeunes au travail. Ces séquences, de quinze jours ou un mois, sont une simple initiation pour les jeunes de CAP et de BEP. Cette circulaire du ministre de l'Éducation Beullac fait réagir avec violence les syndicats enseignants, la CGT entête des manifestations contre cette forme d'exploitation des jeunes s'organisent dans tout le pays, des grèves agitent les établissements. L'école veut garder son indépendance vis-à-vis d'un monde professionnel perçu comme hostile. Certains syndicats enseignants contestent aujourd'hui encore, sur cette même base des idéaux de 1979, la nécessité d'impliquer les entreprises dans le processus de formation : à leurs yeux, l'entreprise reste un lieu d'exploitation des jeunes et des salariés, en rupture avec la conception laïque et républicaine de la formation. En BTS, les enseignants ont longtemps renâclé à s'engager dans une telle prescription, cherchant dans ce refus une forme de distinction de la filière par rapport aux formations menant aux métiers ouvriers et employés (CAP, BEP, bacs professionnels). Cependant, la majorité des personnels intègrent désormais ces stages dans leur progression pédagogique. Et, depuis trente ans, ce type d'alternance se formalise. La création des bacs professionnels en 1985 y a fortement contribué. En effet, seize semaines de stages (deux mois par année de formation) font partie intégrante de ces cursus et sont inscrites dans les référentiels de formation. Cette formalisation passe ensuite par les corps d'inspection qui animent des groupes de réflexion lors de la mise en place des bacs professionnels ; enfin, elle est relayée par des enseignants impliqués dans les établissements.

Organisation concrète

Les configurations locales infléchissent les conceptions et les pratiques. La diffusion de l'offre de formation, la nature du tissu économique, les niveaux de formation proposés génèrent des modes d'adaptation différenciés ; les uns induisent concurrence entre établissements et formations, difficultés de placement et de suivi des élèves ; d'autres peuvent atteindre une certaine opérationnalité. Les lycées professionnels et technologiques sont traditionnellement spécialisés (industriels, tertiaires, hôteliers ou du bâtiment). Ils s'inscrivent dans une culture professionnelle et des traditions de coopération avec le monde économique. L'industrie a participé à l'élaboration locale de l'offre de formation jusque dans les années 1960, les secteurs hôteliers et du bâtiment se sont toujours impliqués dans l'apprentissage et, plus récemment, dans la formation scolaire. Nombre de ces établissements ont, de longue date, établi des relations avec les entreprises, pour la constitution des jurys d'examen où la présence de professionnels est obligatoire, pour la collecte de la taxe d'apprentissage. Les enseignements tertiaires, plus récents, plus féminisés, se sont constitués dans la mouvance de la démocratisation de la scolarisation dans la décennie 1970 sans l'appui du secteur, lui-même atomisé. Ces configurations vont infléchir les représentations des acteurs et les modes de coopération avec les entreprises.

S'observent cependant de grandes similitudes dans les formalisations des prescriptions de l'alternance, avec différentes phases de la mise en œuvre de ces stages : recherche de lieux de stages et constitution d'un réseau d'entreprises, définition des périodes et des contenus de stage dans une progression des apprentissages « pratiques », gestion du dialogue avec les entreprises et évaluation des périodes en entreprise (avec intégration de la note de stage ou du rapport de stage pour la validation de certains diplômes : bac professionnel, BTS). C'est l'école qui prescrit, organise et gère, élaborant ainsi une relation a priori dissymétrique.

La recherche de stage incombe le plus souvent aux élèves. Cependant, si les uns peuvent s'appuyer sur leur réseau social et familial, d'autres, les plus démunis, sont dépendants de l'institution et attendent l'appui de leurs enseignants. Ceux-ci cherchent à constituer et conserver un réseau

d'entreprises, et ils sélectionnent et distribuent les élèves en fonction des attentes supposées de celles-ci.

L'élaboration des contenus est du ressort des enseignants des matières technologiques qui établissent un livret de stage et prescrivent les activités de l'élève pour chaque période. Les tâches sont ainsi définies *ex-ante* et progressives. Les enseignants attendent parfois avec naïveté que l'entreprise adhère à ce plan de formation. Selon l'organisation des formations et la durée des stages (vingt-deux semaines en bac professionnel, six à huit semaines en BTS et en CAP), ils définiront leur périodicité. Il est très fréquent que ces périodes soient situées en fin de première année (pendant les examens), ce qui pose alors un problème de capacité d'accueil pour les entreprises, loin d'être résolu. Les établissements se prévalent de fichiers d'entreprises, qu'ils fidélisent cependant difficilement. En effet, la quête d'entreprises n'a pas de fin. Certains élèves frappent à la porte de dix à quinze entreprises avant d'obtenir satisfaction. Certaines entreprises prennent des jeunes qu'ils connaissent pour leur faire plaisir. Cette quête n'est pas le propre des lycées, puisque les centres de formation des apprentis partent également à la recherche des places d'apprentissage que les jeunes ne trouvent pas seuls. C'est bien le monde de la formation qui s'efforce d'aller au-devant des entreprises, certains établissements recrutent même des personnels spécialisés dans la recherche et la gestion des stages.

Mobilisation des enseignants

La mobilisation des enseignants est contrastée. Les enseignants des matières générales investissent peu l'alternance. Centrés sur leurs classes et leur discipline, ils s'impliquent peu dans les finalités professionnelles de la filière et dans l'organisation et le suivi des stages. Les enseignants des matières professionnelles suivent l'ensemble du processus. S'observent cependant des clivages au sein de ce corps entre anciens professionnels et jeunes techniciens (Tanguy, 1991), mais tous ont à cœur de valider les formations et les qualifications des élèves dans cette confrontation avec l'entreprise. Dans les établissements tertiaires, une plus grande proximité entre enseignement général et professionnel d'une part, et la féminisation du corps enseignants d'autre part, facilitent les complicités culturelles et les arrangements concrets, impliquant davantage l'enseignement général dans les finalités des temps en entreprise (Monaco, 1998).

Des clivages et concurrences peuvent encore se jouer entre filière professionnelle et filière technologique, entre niveau V, IV et III, dans le même établissement, chacun cherchant alors à préserver son réseau d'entreprises, refusant toute forme de coopération transversale.

L'évaluation des périodes en entreprise cristallise les difficultés. Les enseignants des matières professionnelles veulent apprécier les acquisitions en termes de savoir-faire et de mise en application des savoirs théoriques. De leur côté, les tuteurs apprécient les capacités d'insertion des jeunes dans le collectif, leur socialisation au travail. Ils sont censés évaluer le stage et le rapport de stage, parfois dans un jury organisé par les enseignants (en bac professionnel en particulier), mais se sentent peu intégrés au processus. Les critères qu'ils adoptent ne correspondent pas à ceux des enseignants. Ils évaluent une socialisation au travail, des savoir-être, quand les enseignants souhaitent juger des savoir-faire précis. Ces derniers corrigent l'appréciation du tuteur et le mettent ainsi en porte-à-faux vis-à-vis de l'institution et des élèves (Beaud, Pialoux, 1999).

Les cultures professionnelles des enseignants induisent des représentations hétérogènes de cette collaboration avec les entreprises qu'ils inscrivent cependant dans une logique scolaire. Les anciens professionnels posent un regard critique sur l'entreprise ; ils n'ont pas oublié leurs propres revendications salariales et leur méfiance vis-à-vis d'un patronat souvent prêt à abuser de la main-d'œuvre. Tous cherchent à éviter les stages peu formateurs (« nettoyage » dans l'industrie, « photocopie » dans le tertiaire, ou « shampooing » en coiffure), mais n'ont pas toujours les moyens de les éviter. Ils se forgent ainsi une représentation du « bon stage » qui suppose un type d'organisation du travail, un type d'avancée technologique, une position du jeune stagiaire qui pourra mettre en œuvre ses acquis théoriques, qu'il s'agisse de maintenance, de dessin assisté par

ordinateur, de comptabilité analytique ou de cuisine sophistiquée. Ces conditions sont rarement réunies.

L'entreprise formatrice ?

Les enquêtes empiriques sur l'alternance s'appuient sur l'analyse d'entreprises impliquées et cherchent à comprendre les enjeux et les modalités de cette implication. Très rares sont les enquêtes qui permettraient de distinguer les entreprises investies des non investies et les causes objectives de ce retrait. En revanche, nombreuses sont les analyses des modalités de mise en œuvre de l'alternance dans les entreprises. Si l'alternance se diffuse largement, elle se différencie selon les filières de formation qui l'organisent et selon les réponses apportées par les divers secteurs d'activité. Chaque secteur participe d'une histoire qui infléchit son implication. Les organisations professionnelles jouent un rôle dans ce développement de l'alternance. Certaines, plus actives que d'autres – dans le secteur industriel en particulier –, sont très présentes au sein des CPC, ont développé des antennes régionales et diffusent des injonctions aux entreprises.

Mais petites et grandes entreprises, industrielles ou tertiaires, s'opposent sur bien des points : mode de gestion de la main-d'œuvre et modalités de recrutement, organisation et division sociale et technique du travail, modalités d'intégration des jeunes stagiaires dans les collectifs de travail et, bien entendu, réflexion sur le tutorat et attention accordée aux besoins différenciés des stagiaires. Les relations avec les organismes de formation comme les modalités de prise en charge des jeunes varient encore selon d'autres paramètres, en particulier l'ancienneté des relations – qui favorise ou non une connaissance et une réponse à des attentes en termes de contenus –, le niveau de formation des jeunes, la durée du stage et la forme d'alternance (Wittorski, 1996).

Des modes d'intégration variables

Accueillir des stagiaires n'est plus une nouveauté pour certaines entreprises. La multiplication des stages favorise la banalisation de cette pratique. Les entreprises, petites ou grandes, se disent fortement sollicitées et 15 à 20 % d'entre elles y répondent.

Nos enquêtes, en particulier en plasturgie et dans les transports (1995, 1997), permettent de dresser une typologie des modes d'implication des entreprises.

1) Des entreprises ont établi un véritable protocole de recrutement et d'accueil des stagiaires² : elles ont sélectionné des établissements scolaires, des niveaux de formation et des formations, et certaines ont même signé des conventions de jumelage avec les établissements. Ce sont surtout des grandes entreprises, dont les services du personnel et de la formation ont une bonne connaissance des systèmes de formation et des diplômes. Elles mobilisent un réseau de tuteurs qu'elles n'ont pas formé de manière spécifique, mais qui finissent par avoir l'habitude d'encadrer les jeunes. Ceux-ci entreprennent un parcours dans l'entreprise et, à la grande satisfaction de leurs enseignants, y occupent plusieurs postes dans différents services.

2) Des entreprises n'ont pas acquis ce degré d'organisation et de suivi des stagiaires, mais identifient les formations et les besoins des jeunes, les placent auprès de responsables disponibles et finissent par sélectionner les formations les mieux adaptées à leurs besoins.

3) Des entreprises, également sollicitées, n'ont pas réfléchi à leur mode d'implication dans l'alternance. Ce sont souvent des petites entreprises, sans contact avec les établissements scolaires, qui accueillent des jeunes par relations et ne cherchent pas à s'inscrire dans un processus de formation. Beaucoup de ces petites entreprises connaissent mal les diplômes, prennent des jeunes

²Les jeunes doivent envoyer curriculum vitae et lettre de motivation, ils sont sélectionnés sur entretien. Ces entreprises ont souvent dix fois plus de demandes qu'elles n'ont créé de places de « stages ».

pour faire plaisir et leur trouvent de petits boulots. Les jeunes ne sont pas toujours capables de défendre leurs objectifs et peuvent passer un mois à faire le manoeuvre ou le manutentionnaire.

4) Une partie des entreprises a pris l'habitude de fonctionner avec ce volant de main-d'œuvre d'appoint. S'il est difficilement quantifiable, le phénomène a une certaine ampleur. Certaines d'entre elles ont en permanence un ou deux stagiaires.

Les justifications données de cette implication variable dans les stages évoluent sur plusieurs registres : améliorer l'image du monde industriel, répondre aux sollicitations de l'école, participer à la formation des jeunes, évaluer les contenus, les jeunes et les diplômés, dynamiser ou même former les salariés, user d'une main-d'œuvre d'appoint, se constituer un réservoir de main-d'œuvre.

Le tutorat : quelle réalité ?

Le terme « tutorat » se répand de manière inflationniste, plutôt dans le monde scolaire et prescriptif que dans le monde de l'entreprise. Pourtant, le développement de l'alternance repose en principe sur celui du tutorat. Or la fonction tutorale est peu institutionnalisée (Agulhon, 1992) : il n'y avait pas, au sens où l'entendent les sociologues, de professionnalisation (Jobert, 1989) du tutorat qui, de ce fait, ne s'est pas construit ses règles de fonctionnement et se vit sur le mode du bénévolat. Très peu d'entreprises nomment formellement des tuteurs ou ont une véritable réflexion sur l'encadrement des stagiaires. Il y a, de plus, une démultiplication du tutorat : les responsables du personnel entretiennent les relations avec les établissements, parfois les sélectionnent et signent les conventions de stage. Les chefs de service, tuteurs organisationnels ou formels, ont la responsabilité officielle des jeunes, tandis que des personnels guident concrètement les jeunes dans l'accomplissement de leurs tâches quotidiennes. Au-delà de ces redistributions des fonctions, s'identifient différentes conceptions du tutorat opérationnel : pédagogique, corrective ou tout simplement passive (Agulhon et Lechaux, 1996).

De fait, les tuteurs ne forment pas un groupe homogène. Au contraire, ils sont cadres, ingénieurs, jeunes techniciens supérieurs qui ont eux-mêmes été stagiaires, pères de famille qui peuvent avoir des enfants en stage, anciens ouvriers promus contremaîtres, employés, ouvriers peu qualifiés. La diversité de leurs profils induit la diversité des modes de prise en charge qui relaie ou contrecarre les politiques de la hiérarchie. Selon leur âge, leur niveau de diplôme, les contenus de stage, la valorisation du stage par leur environnement, les tuteurs investissent plus ou moins cette fonction (Agulhon, 1996). Se dégagent ainsi des corrélations entre les positions des tuteurs et celles des directions d'entreprise, qu'elles soient le produit d'une politique d'entreprise, d'un mode de gestion de la main-d'œuvre ou bien d'un débat interne à l'entreprise.

Le tutorat est écartelé entre des logiques d'action variées : organisation des apprentissages pour les plus investis, gestion de la mise au travail pour les plus formalistes, intégration des normes productives pour les plus traditionnels, accueil formel pour les plus minimalistes. Les entreprises évoluent sur différents registres selon les paramètres déjà évoqués (activité, taille, situation économique, gestion de la main-d'œuvre et innovation technologique). Ainsi, l'alternance relève d'arrangements locaux et aucune des formalisations produites par l'école ou les organisations professionnelles (dans le cadre de formations au tutorat) n'ont conduit à une formalisation susceptible d'infléchir profondément des pratiques qui restent très hétérogènes.

En conclusion, si l'alternance s'est largement développée depuis trente ans sous des formes variées, elle ne s'est pas institutionnalisée, ne se présente pas comme un investissement réglementé, mais plutôt comme un marché où organismes de formation, niveaux de formation, jeunes de différents statuts se pressent et entrent dans une concurrence qui s'avive avec l'augmentation de la demande. Les effets des stages sur l'insertion sont analysés jusque dans l'enseignement supérieur (Giret et Épiphané, 2012) laissant ainsi à voir leur inéluctabilité aujourd'hui.

Ces relations entre les mondes de la formation et du travail sont cependant dissymétriques, car le premier est demandeur, quand le second limite ses réponses en fonction de ses besoins, de ses représentations des formations et des organismes de formation ou de ses capacités d'accueil. Les attentes ne se rejoignent pas : le monde de la formation voudrait sortir d'une alternance juxtaposée pour intégrer les stages dans le procès de formation. Il tend à formaliser des contenus et voudrait favoriser ou même généraliser l'évaluation certificative des périodes en entreprise. Il s'inscrit dans une logique scolaire. Les entreprises donnent des réponses variées, s'appuyant sur des logiques civiques ou professionnelles.

La socialisation au travail semble passer par l'alternance. Comme le soulignait J.J. Paul, dès 1984, émerge une nouvelle catégorie socioprofessionnelle, « le stagiaire », qui remet en cause les statuts du travail et les modes de gestion de la main-d'œuvre, bouscule les collectifs de travail établis, et s'inscrit dans les modes de gestion de la main-d'œuvre (Verdier, 1995) et les évolutions du rapport salarial. Sont ainsi remis en cause les acquis sociaux et le droit du travail ce qui se traduit en particulier par l'usage d'une main-d'œuvre d'appoint sous-payée (contrat d'apprentissage, contrat de qualification, intérim et même stagiaires scolaires).

CATHERINE AGULHON
Paris Descartes Cerlis
Sorbonne Paris Cité

Références bibliographiques

- AGULHON C. (1995), « Dessinateur industriel, un métier ou un emploi ? », *FormationEmploi*, n° 52.
- AGULHON C. (1997), « Les relations formation-emploi, une quête sans fin : les formations à la plasturgie », *Sociologie du travail*, n° 3, p. 321-345.
- AGULHON C., LECHAUX P. (1996), « Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversités des pratiques », *Recherche et Formation*, n° 22, p. 21-34.
- BRUCY G., MAILLARD F., MOREAU G. (dir.), (2013), *Le CAP. Un diplôme du peuple, 1911-2011*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BEAUD S., PIALOUX M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard (dernière éd. La Découverte, 2012).
- DUGUÉE. (1998), « L'alternance comme rapport social. L'évolution de la qualification d'assistant social vue à travers les stages en polyvalence de secteur », *FormationEmploi*, n° 62.
- GIRET J.-F., ISSEHNANE S. (2012), « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », *FormationEmploi*, n° 117, p. 29-47.
- MONACO A. (1993), *L'Alternance école-production. Entreprise et formations des jeunes depuis 1959*, Paris, PUF.
- TANGUY L. (2013), « Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990 », *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 27-37.
- WITORSKI R. (1996), « Évolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat », *Recherche et Formation*, n° 22, p. 35-46.