



HAL
open science

Les représentations des étudiants de la formation BTS en Guadeloupe à l'épreuve des stages professionnels

Elisabeth Odacre, Elisabeth Issaieva, Antoine Delcroix

► To cite this version:

Elisabeth Odacre, Elisabeth Issaieva, Antoine Delcroix. Les représentations des étudiants de la formation BTS en Guadeloupe à l'épreuve des stages professionnels. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2021, 37 (2), 10.4000/ripes.3219 . hal-03181880

HAL Id: hal-03181880

<https://hal.science/hal-03181880>

Submitted on 26 Mar 2021

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.



Les représentations des étudiants de la formation BTS en Guadeloupe à l'épreuve des stages professionnels

Elisabeth Odacre, Elisabeth Issaieva and Antoine Delcroix



Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/ripes/3219>
DOI: 10.4000/ripes.3219
ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Elisabeth Odacre, Elisabeth Issaieva and Antoine Delcroix, "Les représentations des étudiants de la formation BTS en Guadeloupe à l'épreuve des stages professionnels", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 37(2) | 2021, Online since 15 March 2021, connection on 18 March 2021. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/3219> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.3219>

This text was automatically generated on 18 March 2021.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Les représentations des étudiants de la formation BTS en Guadeloupe à l'épreuve des stages professionnels

Elisabeth Odacre, Elisabeth Issaieva and Antoine Delcroix

1. Introduction et problématique

- ¹ Dans de nombreux pays, des établissements du premier niveau de l'enseignement supérieur proposent des cursus courts, orientés vers le développement de compétences professionnelles (Grubb, 2006). C'est le cas, par exemple, des hautes écoles spécialisées dans les pays germanophones (Fachhochschulen), des instituts techniques et de certains collèges communautaires aux Etats-Unis et au Canada, ainsi que des instituts universitaires de technologies (IUT, implantés dans certaines universités) et des sections de techniciens supérieures (STS, implantées dans certains lycées) en France. Le caractère professionnel de ces cursus s'affirme par la réalisation de stages professionnels, dont le rôle de transition du système éducatif vers le marché du travail a été reconnu (Giret et Issehnane, 2012). Les taux d'emplois des diplômés de ces établissements sont souvent considérés comme des mesures de leur efficacité (Grubb, 2006). En France, mais plus encore dans les collectivités de l'Outre-mer français, les STS conduisant au brevet de technicien supérieur (BTS) constituent des formations supérieures courtes très prisées. Ce fait peut être relié à la difficulté de l'insertion professionnelle dans ces collectivités où la situation socioéconomique est difficile, comme en témoignent les crises sociales de 2009 dans l'ensemble des départements d'Outre-mer et plus particulièrement en Guadeloupe (Lasserre, 2014) et de 2017 en Guyane. Le taux de chômage s'élève à 24 % (moyenne annuelle en 2016) en Guadeloupe, ce qui est plus de deux fois le taux observé dans l'Hexagone (Demougeot, 2017). La situation est encore plus critique pour les jeunes qui sont les plus touchés par le chômage : plus d'un jeune (entre 15 et 24 ans) sur deux est au chômage dans les DOM¹. Devant l'incertitude face à l'insertion professionnelle, beaucoup de jeunes et leurs familles privilégient des formations courtes, réputées professionnalisantes, quitte à

opérer ensuite une révision-adaptation de ce choix (Gendron, 2004), en poursuivant leurs études en licence, voire en master, se montrant ainsi stratégiques dans leur parcours de formation.

- 2 Dans ces conditions, la question de la formation et de l'insertion professionnelle des jeunes suscite de manière récurrente des débats et devient à la fois un enjeu sociétal et l'une des préoccupations affichées de l'enseignement supérieur. La finalité professionnelle du diplôme de BTS et son articulation au marché du travail trouvent leur concrétisation dans l'importance primordiale accordée aux mises en situation (dans le cadre de l'enseignement en lycée), et aux stages en milieu professionnel qui doivent permettre à l'étudiant « d'approfondir ses compétences professionnelles en situation réelle de travail et d'améliorer sa connaissance du milieu professionnel et de l'emploi » (p. 95) selon les prescrits du BTS assistant de manager².
- 3 Par ailleurs, le BTS joue un rôle de pilotage public régional, destiné à mieux répondre aux besoins de l'économie locale (Lemistre, 2015). Sa finalité est de fournir des techniciens employables et efficaces dans le monde professionnel, en particulier dans leur environnement géographique immédiat. On peut cependant se demander si cette finalité est atteignable avec des formations de BTS dont les programmes et les critères d'évaluation tiennent peu compte des contextes sociaux-économiques locaux. De manière précise, nous nous interrogeons sur la tension pouvant résulter d'une définition nationale du diplôme, le plus souvent en référence à des réalités de l'Hexagone, et le contexte local d'enseignement et d'insertion professionnelle, éloigné sur les plans sociaux-économiques et règlementaires. Nous pensons que cette tension retentit sur le fonctionnement du BTS en Guadeloupe et qu'elle est ressentie par les acteurs de la formation aux différentes échelles contextuelles. En effet, le BTS met en jeu de multiples acteurs comme l'État, prescripteur (macro-contexte), représenté localement par le rectorat, la collectivité régionale qui équipe les lycées (mésocontexte), les employeurs, les élèves, les enseignants et les parents (micro-contexte). C'est surtout à l'échelle du méso-contexte que les spécificités des Outre-mer ne sont pas prises en considération. Outre les déséquilibres sociaux évoqués précédemment, il est possible de mentionner une spécificité de l'économie de la Guadeloupe, caractérisée par un tissu productif où le nombre de petits et très petits établissements est important, ce qui modifie l'exercice de certaines professions. L'écart entre l'échelle d'élaboration des prescrits (l'État) et l'échelle où le diplôme est mis en œuvre (le lycée) est donc bien réel. Dès lors, il nous paraît légitime de s'interroger sur les perceptions des acteurs de la formation au niveau du micro-contexte, notamment celles des enseignants et des élèves. Ressentent-ils cet écart et comment le vivent-ils? Pour répondre à ces interrogations une recherche en plusieurs volets a été réalisée s'intéressant, d'une part, aux représentations et pratiques des enseignants et d'autre part, aux représentations des étudiants concernant la formation de BTS (ses finalités et enjeux), telle qu'elle fonctionne en Guadeloupe (Odacre, 2018). Dans cet article, nous présentons les résultats de la recherche ciblant les représentations des étudiants. L'objectif principal est de mieux comprendre comment les étudiants vivent l'inadaptation de la formation de BTS au contexte local de la Guadeloupe et comment cela influence leurs projets professionnels. Pour ce faire, nous avons visé le fonctionnement de deux BTS : assistant de manager (désormais : AM) et tourisme, le premier possédant des prescrits faisant peu référence à l'environnement du déroulement de la formation à l'opposé du second. Nous souhaitons ainsi pouvoir établir une comparaison des représentations des

étudiants, basée sur ce que nous avons appelé *l'ancrage contextuel* d'une formation. Compte tenu aussi de la difficulté du marché de l'emploi dans les départements d'Outre-mer, nous pensons que le contact avec le milieu professionnel qui se fait au cours des stages professionnels, considérés comme importants dans la formation, mérite d'être questionné. Ainsi, notre second objectif consiste à voir dans quelle mesure la confrontation des étudiants au monde socioéconomique de la Guadeloupe agit sur leurs représentations de la formation et de l'insertion professionnelle.

2. Cadre théorique et hypothèses

- 4 Afin de préciser le cadre de notre travail, nous présentons tout d'abord des éléments relatifs à l'enseignement supérieur court aux Antilles et au BTS, puis abordons le concept de représentation et ses enjeux dans le champ éducatif et revenons enfin sur l'importance de la contextualisation et des stages dans les formations professionnalisantes.

2.1. Quelques éléments sur l'enseignement professionnel supérieur court en Guadeloupe

- 5 Comme nous l'avons remarqué plus haut, les BTS constituent une formation de l'enseignement supérieur quantitativement très importante dans les Outre-mer français. Ainsi, près de 3 500 diplômes de BTS, sur un total d'un peu plus de 10 000 diplômes d'enseignement supérieur, sont délivrés dans les départements d'Outre-mer (DOM) en 2015 (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP], 2016). À titre de comparaison, un peu plus de 400 étudiants obtiennent un diplôme universitaire de technologie (DUT) pendant la même année (DEPP, 2016). Cette prépondérance des BTS s'explique en partie par l'importance du second cycle professionnel qui regroupe 39,6 % des élèves contre 30,0 % en France hexagonale (DEPP, 2016), mais également par une situation socioéconomique générale qui rend les familles hésitantes quant aux filières longues. Ainsi, en Guadeloupe, plus de la moitié des diplômés provient d'une formation technique ou professionnelle courte (Demougeot, 2016), les BTS accueillant environ 2 000 étudiants (DEPP, 2016). Pour autant, les places offertes en BTS ne semblent pas suffire à la demande, environ 10 % des étudiants de l'université des Antilles étant titulaires d'un baccalauréat professionnel³. Par ailleurs, une enquête sur les étudiants en situation d'abandon en BTS AM (Odaire, 2018) suggère (ce qui reste à confirmer par une étude quantitative) que l'échec en BTS en Guadeloupe peut partiellement s'expliquer par des choix d'orientation contraints : par crainte de ne trouver aucune formation dans l'enseignement supérieur, les bacheliers professionnels acceptent le premier choix proposé par les dispositifs d'admission (« APB » au moment de l'enquête, actuellement « Parcoursup »), qui n'est pas nécessairement dans la continuité de leur parcours en secondaire. Ainsi, à la charge de travail estimée élevée en BTS, s'ajoutent la difficulté de la découverte de nouvelles disciplines et des objectifs de formation peu conformes aux aspirations réelles des étudiants, sources de démotivation et finalement d'échec.
- 6 Deux autres caractéristiques sont à signaler. D'une part, l'offre de Licences professionnelles du secteur tertiaire en formation initiale de la seule université publique implantée en Guadeloupe (université des Antilles) se limite, au moment de

l'enquête, à deux formations : (1) une Licence « gestion des entreprises touristiques » dont les étudiants issus de BTS proviennent tous du seul BTS tourisme ouvert en Guadeloupe; (2) une Licence « direction et gestion des PME-PMI », qui s'inscrit, a priori, plus dans la continuité du BTS assistant de gestion PME-PMI, mais la confusion entre les deux formations s'opère souvent en Guadeloupe (Odacre, 2018). D'autre part, une proportion importante (environ 70 %) des étudiants des cohortes étudiées envisage, dès le début de la formation, de continuer ses études après le BTS (Odacre, 2018). Ceci confirme le rôle du BTS comme première étape d'un parcours de formation, l'étape suivante pouvant demander de quitter la Guadeloupe, compte tenu de la faible offre locale de Licences professionnelles.

2.2. Le BTS, une formation inscrite dans la politique générale de l'Éducation nationale pour les formations professionnelles en France

- 7 L'un des fondements de la politique de l'Éducation nationale, pour justifier l'existence de l'enseignement professionnel en France, est qu'il favorise le développement économique par l'intermédiaire d'une offre de diplômes et de formations s'adaptant aux évolutions de l'économie d'une part, et s'inscrivant, d'autre part, dans une politique de l'emploi (Maillard, 2005; Maillard et Veneau, 2006), en particulier à l'échelon local (Lemistre, 2015). Cependant, c'est à l'administration centrale de l'État que revient la définition du curriculum général de chaque diplôme, publié dans les documents officiels (décrets, arrêtés). Ce curriculum s'appuie, en particulier, sur des référentiels (Maillard, 2003) déclinés en *référentiel des activités professionnelles* (désormais RAP) décrivant les activités et tâches professionnelles que le technicien doit être en mesure d'exercer en précisant le degré de maîtrise attendu pour chacune de ces tâches et le *référentiel de certification* (désormais RC) du domaine professionnel présentant les connaissances et compétences nécessaires pour acquérir le diplôme. Au-delà de la définition générale du BTS, précisée par un décret intégré au code de l'éducation, chaque spécialité fait l'objet d'un arrêté spécifique accompagné d'une série d'annexes, parfois volumineuses, l'ensemble pouvant faire plus de 200 pages : si cette volonté d'une description détaillée du diplôme peut être soulignée, elle encourt la critique de rendre peu lisibles les objectifs précis de la formation (Maillard, 2005). De plus, les auteurs des référentiels abordent les relations entre les activités et les tâches attendues du technicien avec les compétences visées, les compétences avec les savoirs associés sous une forme non standardisée bien qu'elle paraisse normée (Maillard, 2005). Ainsi, les référentiels peuvent sembler, finalement, n'être « qu'une vitrine du diplôme et de l'activité professionnelle à laquelle il se rapporte, plutôt que son reflet » (Maillard, 2005, p. 41).
- 8 Pour autant, les BTS tendent à concilier une formation « généraliste » et une formation « opérationnelle ». Le stage professionnel est un élément de la formation qui revêt ainsi une importance fondamentale. Cette mise en contexte professionnelle nécessite un réinvestissement d'« activités décontextualisées dans de nouvelles activités globales en contexte, c'est-à-dire en nouvelles activités fonctionnelles » (Romainville et al., 1998, p. 24). La durée totale du stage en milieu professionnel varie de 8 à 16 semaines selon la spécialité et/ou la filière de formation choisie, les stages pouvant être découpés par

l'équipe pédagogique, en plusieurs périodes de formation en milieu professionnel sur les deux années de BTS.

2.3. L'étude des représentations des acteurs dans le champ éducatif : éléments conceptuels et enjeux actuels

- 9 Depuis les premières théorisations proposées par Moscovici (1961), plusieurs chercheurs (Abric, 1994; Doise, 1986; Jodelet, 1984) ont contribué à définir le concept de représentation sociale et à décrire ses caractéristiques (rôle, fonctions) ainsi que les processus mis en œuvre. Dans un bilan récent à ce sujet, Rateau et Lo Monaco (2013) précisent que malgré la diversité des approches, le concept de représentation sociale ne constitue pas un objet de controverse puisque la plupart des chercheurs s'accordent sur un certain nombre de points relatifs à l'acte de représentation, à sa nature (sociale) et à ses principales fonctions. Ainsi, aujourd'hui, il est largement considéré que la représentation est un processus cognitif de reconstruction d'un aspect de la réalité sociale (d'un objet ou de soi-même) par un individu ou un groupe (Barthes et Alpe, 2016; Rateau et Lo Monaco, 2013). En d'autres termes, la représentation n'est pas le reflet d'un objet donné mais bien un processus de traitement sélectif et d'interprétation des informations en lien avec l'objet et ses caractéristiques. Ainsi définie, la représentation pourrait paraître comme étant une lecture interprétative, exclusivement subjective et isolée, mais ce n'est pas le cas. L'individu ou le groupe qui reconstruit la réalité sociale est un acteur social inséré dans des contextes pluriels historiques, politiques et doté d'un héritage socioculturel collectif (croyances, connaissances, valeurs, normes, idéologies), qui influent sur sa représentation. En ce sens, toute représentation est de nature sociale d'un double point de vue, d'une part celui de l'objet social sur lequel elle porte et d'autre part celui de sa genèse qui s'inscrit dans des cadres contextuels normatifs (pratiques, valeurs et normes sociales). Ainsi, la représentation peut être définie comme l'élaboration par un sujet, d'une vision d'un aspect de la réalité en recourant à des croyances et des connaissances et en prenant position à l'égard des normes et valeurs des groupes d'appartenance (sociales, professionnelles) (Abric, 1994; Doise, 1986; Rateau et Lo Monaco, 2013).
- 10 Ces éclairages conceptuels ont trouvé une application importante dans la recherche en éducation en vue de comprendre le fonctionnement de l'école par le biais des représentations de ses acteurs (Legardez, 2004). Comme le montrent de récents travaux de synthèse (Barthes et Alpe, 2016; Crahay et al., 2010), l'intérêt pour l'étude des représentations des acteurs scolaires ne cesse de grandir ces dernières années, en poursuivant des enjeux didactiques, pédagogiques, mais aussi sociétaux. Ainsi, certains de ces travaux se préoccupent des représentations des enseignants en vue de mieux comprendre leurs pratiques et influences sur les apprentissages et le développement des élèves (pour une synthèse, voir Crahay et al., 2010). D'autres ciblent les représentations des élèves soit pour appréhender leurs apprentissages (pour une synthèse, voir Barthes et Alpe, 2016) ou encore leurs projets professionnels en déterminant le poids des rapports sociaux de sexe, influencés par les multiples sources de socialisation différenciée (Guilley et al., 2019; Rouyer, 2007), soit relativement aux « questions socialement vives » (Legardez et Simonneaux, 2006) et aux « éducations à » (Barthes et Alpe, 2016), par exemple concernant le développement durable, le chômage, l'économie (Barthes et Alpe, 2016; Legardez, 2004). L'objectif est d'identifier le contenu et la structuration des représentations mais aussi leur évolution à la lumière de

contextes notamment socioculturels. Notre recherche s'inscrit dans cette perspective. En nous appuyant sur la définition des représentations sociales exposée ci-dessus, nous souhaitons d'abord appréhender les représentations des étudiants de la formation de BTS en Guadeloupe, et puis cerner leur évolution éventuelle au fil des stages professionnels.

2.4. L'ancrage contextuel d'une formation

- 11 Selon Blanchet (2009), l'étude des interactions entre une formation et le contexte où elle se déroule est primordiale « pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages et pour communiquer » (p.1). Pour Blanchet, le contexte est essentiellement défini par rapport à des éléments sociolinguistiques ou interculturels. Delcroix, Forissier et Anciaux (2013) retiennent une acception plus large de ce concept, en indiquant qu'il contient, tous les éléments pertinents (sociaux, culturels, géographiques, linguistiques, scientifiques...) nécessaires à la description et la compréhension de ces interactions. D'autres auteurs (Van Wissen et al., 2013) précisent ce constat en insistant sur la prise en compte des relations entre le contexte externe, celui où se déroule une situation d'apprentissage donnée et le contexte interne (celui de l'apprenant) dans l'analyse ou la construction de situations d'apprentissage ou de formation. La prise en compte du contexte dans la formation ou dans l'apprentissage s'inscrit, selon Blanchet (2009) comme étant un processus de transposition didactique particulier tenant compte des contextes. Delcroix et al. (2013) complètent cette idée en inscrivant ces processus dans un réseau de transposition de conceptions (Clément, 2010). Ainsi, ces auteurs distinguent en premier la noo-contextualisation définie comme étant une adaptation des programmes aux contextes locaux, décidée par l'institution : elle s'opère « sous l'effet de contraintes internes à son fonctionnement et externes » (p. 6), liées à l'évolution des savoirs, des questions de société et des attentes territoriales et correspond au mécanisme de transposition externe des savoirs (Verret, 1975). La contextualisation pédagogique se produit dans la classe lorsque les pratiques d'enseignement se construisent en relation ou en opposition avec le contexte externe, par exemple lorsque l'enseignant s'appuie sur ses représentations du contexte externe pour interpréter les prescrits.
- 12 Le champ conceptuel de la contextualisation permet d'analyser les référentiels nationaux des BTS. À l'inverse des programmes pédagogiques nationaux des DUT – qui prévoient des modules pouvant constituer des adaptations à l'environnement du lieu de formation – il n'est pas prévu de dispositions analogues pour les BTS. Il n'y a donc pas de mécanisme de noo-contextualisation explicite pouvant inciter le professeur à contextualiser son intervention. Cependant, on peut se questionner sur la manière dont les prescrits relatifs aux spécialités de BTS possèdent ce qu'on peut appeler une *sensibilité au contexte* (Odacre, 2018). Ainsi, ont été recherchés dans les prescrits des éléments inducteurs de contextualisation pédagogique, ce qui a fait émerger le concept *d'ancrage contextuel des prescrits d'une formation*. Dans le cas des BTS, l'*ancrage contextuel référentiel* se caractérise par un RC contenant des éléments évoquant un échelon géographique (local, régional, national, européen, international) au niveau des savoirs associés aux enseignements et incitant à une comparaison entre ces échelons. L'*ancrage contextuel métier* témoigne de la présence de références à l'environnement local dans la description des métiers ou activités professionnelles dans le RAP. Ces références peuvent aussi être présentes au sein du RC. Ce cadre a permis de caractériser

l'ensemble des formations de BTS du secteur tertiaire présentes en Guadeloupe (Odacre, 2018).

- 13 Comme nous cherchons à étudier le fonctionnement du BTS au regard du contexte du déroulement de la formation, il a semblé naturel de considérer deux spécialités aux profils différents. D'un côté, le BTS tourisme est une formation aux prescrits ancrés contextuellement, dans les deux acceptions introduites précédemment. De plus, ses débouchés professionnels sont *a priori* en résonance avec un secteur d'activité représenté comme étant important en Guadeloupe. Au moment de l'enquête, le secteur touristique est certes encore fragile, après la crise sociale de 2009 mentionnée dans l'introduction, mais le trafic aéroportuaire affiche une croissance soutenue (IEDOM, 2016). À l'inverse, le BTS AM est une formation visant une fonction précise et délimitée, mais plutôt incertaine ou rare dans le contexte économique de la Guadeloupe où les très petites entreprises prédominent (81 % des 47 771 établissements recensés en 2014 en Guadeloupe n'ont aucun salarié et seulement 2,7 % en ont plus de neuf, contre 68 % et 6 % au niveau national, IEDOM, 2016). Ceci fait qu'en Guadeloupe, une confusion s'opère souvent entre les fonctions d'assistant de gestion et d'assistant de manager, qui sont souvent, de fait, l'adjoint direct du chef d'entreprise.
- 14 Cette analyse, qui met en relation les prescrits et objectifs de la formation et le contexte socioéconomique nous conduit à avancer la notion de *relation de la formation au contexte* qui réunit à la fois l'ancrage contextuel de ces prescrits et la place des débouchés professionnels dans l'économie locale et dans les représentations des acteurs locaux. De ce point de vue, les deux formations retenues ont des profils totalement opposés.

2.5. Les stages professionnels comme vecteurs de changement?

- 15 Sur le plan théorique, les apports multiples des stages professionnels dans les filières de formations professionnelles sont reconnus : acquisition de connaissances et compétences complémentaires; expériences pratiques permettant l'accès à des réseaux professionnels et à un emploi; développement de la posture et de l'identité professionnelle (Barbusse, Glaymann et Grima, 2007; Escourrou, 2008; Giret et Issehnane, 2012). Intégré à la formation, le stage marque la transition entre le monde scolaire et le monde du travail (Paré et Le Maistre, 2006). De ce point de vue, il est un moment charnière et constitutif du processus de professionnalisation, décrit par Wittorski (2008) comme processus social par lequel l'étudiant évolue : le stage n'est pas un « état » statique, mais s'insère dans une démarche de recherche similaire à celle de la recherche d'un emploi. Ainsi, le stage est considéré à la fois comme un outil de professionnalisation et un outil d'individualisation des parcours de formation. Sa fonction formatrice et professionnalisante est ainsi clairement désignée (Métral et Olry, 2013).
- 16 Cependant, plusieurs travaux de recherche montrent des résultats mitigés et il apparaît globalement que la fonction formatrice et professionnalisante du stage n'est pas toujours accomplie (Métral et Olry, 2013). Certes, dans certains cas, le stage professionnel constitue une source supplémentaire d'apprentissage et de développement, l'expérience permettant : la construction de savoirs spécialisés et d'autres méthodes de travail (Escourrou, 2008); ou encore l'évolution de la posture des étudiants (Barbusse et al., 2007) en modifiant leurs représentations sur l'insertion

professionnelle et façonnant ainsi leurs « attitudes et attentes face au monde du travail et en leur donnant des repères » (p. 30) (Guillot-Soulez et Landrieux-Kartochian, 2008).

- 17 C'est que l'impact positif et formatif du stage semble dépendre de certaines conditions. Ainsi Giret et Issahnane (2012) montrent que plus le stage est gratifiant et formateur (relations fréquentes avec le maître de stage et application des connaissances acquises en formation) plus les chances d'insertion dans le marché de l'emploi et l'occupation d'un poste mieux rémunéré sont grandes. Dans ce type de stage (gratifiant et formateur), les étudiants d'origine sociale défavorisées, mais également les filles, sont cependant moins présents. Ceux-ci sont plus nombreux à choisir des stages de courte durée et peu gratifiant ou bien sans lien avec la formation. Certaines caractéristiques telles que le sexe, ou plutôt des représentations de genres, et l'origine sociale semblent donc avoir un effet. Pour tenter d'expliquer ceci, les auteurs n'excluent pas l'hypothèse d'une discrimination et des inégalités qui se perpétuent tout au long des parcours personnels.
- 18 Dans une analyse de l'ensemble de deux dispositifs de stage (leur gouvernance, modalités de préparation, de réalisation, de suivi, d'évaluation et le vécu des stagiaires et des maîtres), Métral et Olry (2013) pointent plusieurs obstacles à sa portée formatrice : la gouvernance; les activités du trio constitué du stagiaire, du maître de stage et de l'enseignant référent. À titre d'exemple, cela s'exprime par un manque d'adéquation entre les tâches prescrites, les situations réelles de stage ainsi que ses finalités (ou d'alignement du trio d'acteurs concernés par les éléments cités); concrètement, il peut s'agir soit de « cantonnement du stagiaire à des tâches sans correspondance avec les finalités » (p. 108); soit de « préparation préalable du stagiaire inadaptée à la réalité de l'entreprise » (p. 109), ou encore de « motifs qui ne trouvent pas à s'incarner dans la situation de stage » (p. 108). Pour dépasser ces « défaillances » et répondre aux enjeux de professionnalisation des stages, les auteurs soulignent l'importance d'une gouvernance organisationnelle et institutionnelle cohérente, et fondée clairement sur une finalité formatrice. Aussi, pour eux, la finalité réellement « productrice » des stages peut résulter « de la rencontre de trois activités dans leurs relations avec un objet commun - le travail - en interaction avec autrui et avec les situations : celle du stagiaire, celle du maître de stage et celle de l'enseignant référent ».
- 19 En tenant compte de ces constats, nous plaçons les stages professionnels, constituant un temps fort de la formation au BTS, au centre de nos interrogations. Notre étude ne prétend pas investiguer tous les aspects cités ci-dessus mais en adoptant une démarche longitudinale et comparative dans le contexte guadeloupéen, son intérêt et ses visées sont manifestes. Ainsi, pour nous, il est important d'analyser les représentations des étudiants sur l'insertion professionnelle en s'intéressant à leurs évolutions dans leur parcours de formation et ceci pendant (avant et après) les moments charnières que constituent les stages. Notre étude vise donc à montrer l'influence des stages professionnels sur les représentations des étudiants ainsi que les décisions futures : à cet égard, la situation socioéconomique de la Guadeloupe, marquée - comme nous l'indiquions dans l'introduction - par un chômage massif des jeunes nous semble pouvoir encore renforcer le rôle du stage dans ce domaine. De plus, il est particulièrement important de mesurer l'évolution au fil de la formation des représentations des étudiants, puisque Guillot-Soulez et Landrieux-Kartochian (2008)

soulignent que les stages réalisés en fin d'études possèdent un rôle différent, étant souvent considérés par les étudiants comme forme d'embauche préalable.

2.6. Hypothèses de recherche

- 20 Comme rappelé plus haut, les prescrits des BTS sont définis nationalement, sans que des dispositions spéciales soient prises pour encourager de manière explicite (ou imposer) l'adaptation des contenus aux territoires dans lesquels se déroulent la formation. Seules des références à des échelons géographiques à envisager pour aborder certains contenus peuvent encourager, pour les BTS concernés, les professeurs à pratiquer des formes de contextualisation pédagogique. Comme la situation socioéconomique de la Guadeloupe diffère sensiblement de celle de l'Hexagone, lieu d'élaboration des prescrits, nous pensons que les stages – en conformité avec la littérature les décrivant comme le lieu de confrontation avec le monde socioéconomique et de modification – constituent le vrai lieu de contact avec la réalité socioéconomique de la Guadeloupe. Nous formulons ainsi l'hypothèse qu'ils sont déclencheurs de modifications des représentations des étudiants sur leur avenir professionnel (H). De plus, nous formulons l'hypothèse secondaire (H') d'une adhésion des étudiants aux débouchés professionnels de la formation plus forte en BTS Tourisme qu'en BTS AM, compte tenu de l'ancrage contextuel plus marqué du premier BTS cité.

3. Méthodologie

- 21 Afin de mesurer les évolutions des représentations des étudiants, nous avons effectué une enquête longitudinale assurant le suivi d'une cohorte de chacun des BTS retenus, sur la durée de la formation.

3.1. Instrumentation

- 22 Nous avons fait le choix d'une technique quantitative de recueil de données en ayant recours à un questionnaire mixte (questions ouvertes et fermées). Plusieurs questionnaires sont construits à partir d'une structure thématique basée sur celle du questionnaire initial (Tableau 1) et tenant compte de la réalisation des stages professionnels.

Tableau 1. Structure des questionnaires

	Questionnaire initial	Questionnaires ultérieurs
1ère partie	Thème: connaissance du sujet	Expérience lors du stage
2ème partie	Thème: motivations du sujet	Formation BTS
3ème partie	Thème: projets professionnels	Projets professionnels

4ème partie	Thème: la formation BTS	Représentations sur le secteur professionnel
5ème partie	Thème: le secteur d'activité	Satisfaction sur le stage réalisé et attentes sur le prochain stage
6ème partie	Thème: représentations sur le métier	Représentations sur le métier
Commentaire libre		

- 23 Pour ce qui est des questions fermées, les répondants ont la possibilité d'exprimer leur accord sur une échelle de Likert à quatre modalités, allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Les questions ouvertes permettent de compléter et préciser les réponses quantifiées et nous exploiterons les éléments recueillis essentiellement lors de la discussion.

3.2. Déroulement des enquêtes

- 24 Une enquête initiale en début de formation permet de connaître le parcours scolaire et les représentations initiales des sujets. Puis, une enquête est conduite après l'accomplissement de chaque stage en entreprise. L'organisation des périodes de stage étant différente d'une spécialité de BTS à une autre, et dépendant également de l'organisation particulière prise par l'établissement, cette stratégie d'enquête est adaptée aux cohortes suivies. Ainsi, en BTS tourisme les étudiants ont réalisé trois stages professionnels au total sur les deux années de formation, ce qui conduit à la passation de quatre questionnaires. Inversement, les étudiants du BTS AM ont réalisé deux stages professionnels au total sur les deux années de formation, ce qui conduit à trois questionnaires.

3.3. Méthode d'analyse des résultats

- 25 Les informations statistiques brutes relatives aux propositions portant sur le stage professionnel, calculées à l'aide du logiciel SPSS⁴, ont permis d'obtenir une vision détaillée sur la distribution des réponses (notamment la moyenne et la dispersion) des deux cohortes. Pour identifier l'éventuelle modification des représentations initiales à la suite des stages professionnels, nous avons d'abord comparé les réponses données aux différents questionnaires. Pour ce faire, nous avons recouru au test T de Student pour échantillons appariés ainsi qu'au test d'analyse des variances (ANOVA). De plus, nous avons confronté les représentations des étudiants sur le stage à l'évolution de leur projet professionnel afin d'identifier l'impact de la confrontation au tissu socioéconomique régional lors du stage dans la construction de leur projet professionnel. Pour ce faire, les réponses portant sur la formation, le stage et les projets professionnels (pour lesquelles au préalable, une différence de moyennes par item a été constatée) ont été soumises à des analyses de classification typologiques. D'abord, nous avons réalisé une analyse en « two-step cluster », qui consiste à agréger (rassembler sur la base de la mesure de vraisemblance) des individus autour des centres (noyaux) en groupes (clusters, profils) homogènes et se différenciant entre eux. Pour confirmer que

les groupes ainsi identifiés sont bien distincts, une analyse complémentaire en nuées dynamiques (Diday, 1971) a été conduite, suivie d'une analyse discriminante (visant à tester le degré d'homogénéité à l'intérieur des groupes tout en recherchant la distance maximale entre ceux-ci). Ceci nous a alors permis d'identifier des profils de représentations aux temps différents de passations des questionnaires et les comparer afin de mieux cerner leur évolution.

3.4. Considérations éthiques

- 26 Pour les deux cohortes suivies, la méthodologie d'identification des questionnaires est identique : chaque questionnaire a reçu un numéro. Lors de la première enquête, les questionnaires ont été distribués au hasard, indépendamment de la liste d'émargement. Une table de correspondance entre le numéro du questionnaire et le nom de l'étudiant a été établie à la seule fin de permettre le repérage pour les enquêtes ultérieures. La saisie et l'exploitation des données se sont faites à partir des numéros de questionnaire. Ce processus a rassuré les étudiants sur la préservation de leur anonymat.

4. Présentation des résultats

- 27 Dans le but de vérifier l'hypothèse (H), nous avons cherché à identifier les représentations initiales des étudiants sur le stage professionnel puis à en regarder les évolutions au cours de la formation, ce qui a conduit à identifier plus finement des profils d'étudiants en relation avec leurs projets d'insertion professionnelle.

4.1. Présentation des cohortes

- 28 La cohorte de chacun des deux BTS étudiés comporte 26 étudiants dont 20 filles pour le BTS tourisme et 25 filles pour le BTS AM, ce qui a conduit à neutraliser la variable du genre dans l'étude, compte tenu de la faible représentation des garçons. Par ailleurs les publics des deux BTS possèdent des profils similaires sur le plan social, évalué à partir du nombre de boursiers (17 boursiers en BTS AM, 14 en BTS tourisme). En revanche, les publics des deux BTS possèdent des profils opposés concernant les baccalauréats obtenus avec 19 bacheliers professionnels ou technologiques en BTS AM contre 10 en BTS tourisme (Tableau 2). La proportion de bacheliers professionnels reste faible (11 sur un total de 52 étudiants) pour des formations de BTS en Guadeloupe.

Tableau 2. Baccalauréat possédé et âge des étudiants

Age		BTS AM			BTS tourisme			
		17-18	19-20	Total	17-18	19-20	Plus de 20	Total
Bac.	Général	3	4	7	7	7	2	16
	Professionnel	3	5	8	1	2	0	3
	Technologique	5	6	11	3	3	1	7

Total	11	15	26	11	12	3	26
--------------	----	----	----	----	----	---	----

- 29 Les tris croisés n'ont pas révélé de corrélation significative entre les critères sociaux et l'âge des étudiants, alors que les titulaires d'un baccalauréat professionnel sont plus âgés à l'entrée en BTS, ce qui correspond à un phénomène constaté sur le plan national (DEPP, 2017).

4.2. Des représentations initiales positives sur les stages pour les deux cohortes

- 30 La question 11 du questionnaire initial Q1 se présente sous la forme d'un tableau regroupant un ensemble de propositions relatives au stage professionnel pouvant être classées en plusieurs catégories dont nous traitons ici les deux premières : (1) les représentations sur l'importance du stage professionnel au sein de la formation; (2) les attentes à l'égard du stage professionnel. Au début de la formation, les étudiants possèdent une image positive du stage professionnel, avec des moyennes de réponses toutes élevées (Tableau 3) pour les deux BTS étudiés.

Tableau 3. Statistiques descriptives – variable « stage professionnel » (questionnaire Q1)

		Intérêt pour le stage professionnel (1)	Le diplôme est aussi important que le stage (1)	Développement des compétences au travers du stage (2)	Mise en pratique de ce que j'apprends en cours (2)	Apprentissage d'un métier par le stage (2)
BTS tourisme	Réponses valides	26	26	26	24	26
	Moyenne	3,27	3,46	3,62	3,54	3,62
	Écart-type	0,67	0,65	0,64	0,59	0,50
BTS AM	Réponses valides	25	25	25	26	25
	Moyenne	3,00	3,20	3,68	3,23	3,40
	Écart-type	0,87	0,87	0,56	0,91	0,76

- 31 Les étudiants des deux parcours soulignent l'intérêt qu'ils accordent au stage, en soulignant leurs attentes comme se « conforter dans mon choix professionnel » (A109⁵), pouvoir « effectuer un nombre conséquent d'activités » (A106) ou mettre « en pratique des cours théoriques » (T115). En particulier, une représentation positive du caractère professionnalisant attribué au stage est constatée puisque les scores aux items

« Développement des compétences au travers du stage » et « Apprentissage d'un métier par le stage » sont les plus élevés (colonnes 4 et 6 du Tableau 3). Il faut cependant noter des moyennes globalement moins élevées pour le BTS AM et des écarts-types légèrement supérieurs montrant une dispersion supérieure des réponses.

4.3. L'évolution des représentations sur l'insertion professionnelle

- 32 Les moyennes obtenues par le test T de Student pour les différents items relatifs au stage professionnel dans les questionnaires suivants n'évoluent pas de manière significative. Cependant, l'accroissement de certains écarts-types et la concentration des réponses sur certaines modalités ont constitué des indices de remaniement des représentations des étudiants. Les analyses complémentaires (en « two-step cluster » et en nuées dynamiques), réalisées sur une série d'items pour lesquels les moyennes se différencient, ont permis de mettre en évidence ces changements que nous détaillons maintenant pour chacun des BTS.

4.3.1. En BTS tourisme

- 33 Les analyses en cluster ont porté sur les données collectées par le biais des questionnaires Q2, Q3 et Q4 (respectivement soumis après les 1^{er}, 2^e et 3^e stages). Elles ont permis de retenir une répartition en deux profils pour chaque étape, la plus optimale du point de vue de la cohésion et de la distinction des clusters en fonction de trois items : (1) la prise de conscience, au travers du stage, de vouloir vraiment travailler dans le tourisme; (2) la prise de conscience, au travers du stage, de vouloir vraiment travailler dans le tourisme en Guadeloupe; (3) être rassuré, au travers du stage, sur ses projets professionnels.
- 34 Après le premier stage professionnel, les deux profils se distinguent essentiellement par le questionnement sur la possibilité de travailler sur le lieu de formation, la Guadeloupe (Tableau 4, item 2), alors que le 1^{er} stage semble conforter le projet professionnel (item 1) en rassurant les étudiants (item 3) sur leur projet professionnel pour toute la cohorte.

Tableau 4 : moyennes des clusters en BTS tourisme

	Clusters Q2		Clusters Q3		Clusters Q4	
Effectifs classés	22		19		22	
Groupes	Q2-1	Q2-2	Q3-1	Q3-2	Q4-1	Q4-2
Effectifs	10	12	10	9	18	4
Item 1	3,4	3,2	3,5	2,7	3,4	1,8
Item 2	3,6	1,8	3,2	1,9	2,7	2
Item 3	3,4	3,2	3,9	2,1	3,4	1,8

La deuxième ligne du tableau indique le nombre d'étudiants classés dans l'étude en cluster, par exemple 22 pour l'analyse réalisée après la passation de Q2. Les colonnes indiquent les moyennes pour chaque cluster. Par exemple, la moyenne du deuxième cluster Q2-2 de 12 étudiants, obtenu pour l'analyse réalisée après Q2, est de 1,8 pour l'item 2.

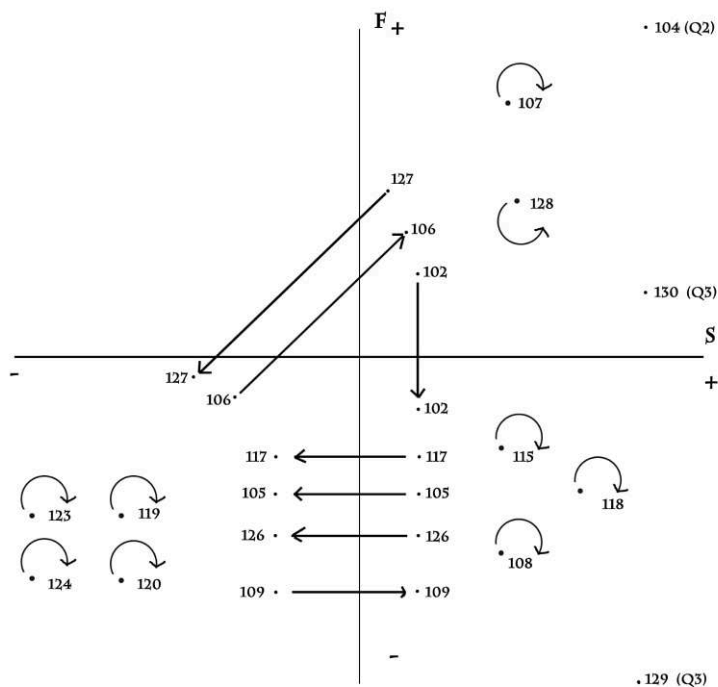
Après le dernier stage, une grande majorité d'étudiants (groupe Q4-1, regroupant 18 personnes sur 22) présentent un profil similaire au premier groupe Q2-1 repéré dans l'analyse du questionnaire Q2 quant à l'adhésion au projet professionnel (travailler dans le tourisme) et au caractère confortant du stage. Cependant, le questionnement sur la possibilité de travailler en Guadeloupe se traduit par une baisse des moyennes pour l'item 2 correspondant. En revanche, quatre étudiants portent, en fin de formation, une image négative sur le secteur visé par la formation et sur les stages réalisés, ce que nous discuterons plus loin.

- 35 L'analyse intermédiaire (questionnaire Q3) montre la progressivité du double phénomène constaté : un regroupement d'une majorité d'étudiants autour d'une volonté de s'insérer dans le secteur touristique, mais exprimant des réserves sur la possibilité de le faire en Guadeloupe, une faible minorité rejetant le secteur visé par le diplôme et développant une image négative des stages. Il n'a pu être mis en évidence d'effet significatif du type de baccalauréat possédé et des critères sociaux sur l'évolution de ces profils.

4.3.2. En BTS AM

- 36 À partir du même type d'analyse en cluster que celles pratiquées pour le BTS tourisme, nous avons identifié une répartition en profils se caractérisant par deux critères principaux sur la base des valeurs des moyennes des items analysés :
- 37 - L'appréciation portée sur le stage : positive ou assez positive (S+), mitigée ou plus négative (S-);
- 38 - L'appréciation portée sur les fonctions d'assistant de manager : positive ou assez positive (F+), mitigée ou plus négative (F-).
- 39 Ces deux critères déterminent quatre profils possibles dont trois sont effectivement représentés au sein des étudiants suivis ici (Figure 1), aucun étudiant ne possédant une image positive (F+) de la formation et négative du stage (S-). Cependant, nous notons un élément commun entre les profils, qui est une image des fonctions d'assistant de manager rarement très positives. Pour comprendre l'évolution principale des étudiants entre les deux stages et dont témoigne la figure 1, nous nous sommes essentiellement intéressés aux questions ouvertes.

Figure 1. Analyse typologique en BTS AM



- 40 Les flèches droites marquent une évolution entre Q2 et Q3, le sens de la flèche décrivant l'évolution du profil de l'étudiant. Les flèches en arc de cercle marquent une stabilité du profil. L'absence de flèche marque un étudiant présent uniquement pour Q2 ou pour Q3.
- 41 Il est ainsi constaté deux cas d'évolution :
- 42 1) Une évolution positive sur la représentation des stages.
- 43 Les sujets A106 et A109 sont très satisfaits du premier stage professionnel, qui s'est réalisé à l'étranger, mais il est possible de remarquer un écart entre leurs attentes : l'un voulait bénéficier d'une évaluation favorable au travers des fiches d'activités remplies au cours du stage, et le second en attendait d'être conforté dans son choix professionnel. Les attentes exprimées à l'égard du second stage sont sensiblement les mêmes chez ces deux étudiants, l'un conservant une vision plus scolaire (mise en pratique de connaissances acquises au lycée) et l'autre plus d'insertion professionnelle.
- 44 2) Des attentes insatisfaites à l'égard du second stage.
- 45 Les sujets concernés (A105, A117, A126 et A127) n'expriment pas d'opinion totalement négative à l'égard des stages. Comme pour les étudiants du premier cas, le premier stage réalisé à l'étranger a constitué une source d'enrichissements, par exemple au travers de la découverte d'une autre culture et d'une autre vision du métier d'assistant de manager. Cependant, la formation ne comporte au total qu'un stage réalisé en Guadeloupe, ce qui provoque des attentes particulièrement fortes. Certains étudiants espéraient que ce stage leur permettrait de fixer leur choix professionnel, grâce à une meilleure connaissance du monde du travail et de l'entreprise (A105), ou encore en attendait la possibilité de tester l'exercice de responsabilités en lien avec les fonctions

visées (A127). Cette forte attente conduit à des déceptions, comme l'impression pour le sujet A119 d'avoir été pris pour « l'esclave » des personnels en poste dans l'entreprise.

- 46 Ainsi, durant les stages, les étudiants de la cohorte AM semblent être à la recherche de leur voie professionnelle, ce qui se traduit par le désir de profiter pleinement de ces périodes pour appréhender un maximum d'activités en contexte professionnel. Ceci peut constituer le fondement d'une relative insatisfaction parce que cela n'est pas forcément possible.
- 47 Enfin, nous signalons qu'un phénomène d'abandon, considéré comme plus important que d'ordinaire par les enseignants, a été observé pour cette promotion, ce qui explique que 16 étudiants sur 26 sont classés pour les analyses après les questionnaires Q2 et Q3 (Odacre, 2018). C'est au travers d'entretiens menés avec ces six étudiants, dont cinq issus d'un baccalauréat professionnel, que s'expriment le mieux les difficultés sociales rencontrées (par exemple : le coût du logement au voisinage du lycée où se déroule la formation), auxquelles se combine la question de la carte de l'enseignement supérieur en Guadeloupe (le lycée proposant le BTS visé peut être à quelques heures de transport, malgré l'exiguïté du territoire) et les difficultés d'insertion des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur (très nombreux, ils ne trouvent pas nécessairement leur place dans le BTS correspondant à leur parcours en lycée).

5. Discussion des résultats

- 48 Au début de la formation, les métiers envisagés par les étudiants de la cohorte tourisme sont en relation avec le secteur visé par le diplôme. En 2013, année du début de leur formation, l'impact du mouvement social de 2009 se fait encore sentir avec une fréquentation en diminution par rapport aux années antérieures (IEDOM, 2016) dans les hôtels, également concurrencés par des formes alternatives d'hébergement. Au fil de leur formation, les étudiants semblent se forger une image assez exacte des mutations du secteur touristique en Guadeloupe : le dynamisme du secteur du transport aérien, matérialisé par le regain d'activité de l'aéroport international (Garandeau, 2016), les attire au détriment de métiers classiques comme la vente en agence de produits touristiques. Ainsi, lors du dernier questionnaire, une étudiante (T116) souligne que si elle a pu apprendre de nouvelles choses en agence, elle aurait néanmoins préféré réaliser le stage en compagnie aérienne. Une autre constate plus abruptement une activité réduite en agence (« Il n'y avait pas de client! », T128, questionnaire Q3). En accord avec Farvaque (2009) et Métral et Olry (2013), nous pouvons donc nous questionner sur la portée de la formation pratique reçue, certains stages semblant en décalage avec les aspirations des étudiants et les mutations du secteur visé. En suivant Escourrou (2008), pour qui le stage professionnel est le terrain de confrontation entre les savoirs transmis par l'organisme de formation et l'entreprise d'accueil, certains étudiants affirment n'avoir pas pu exploiter les connaissances acquises pendant la formation lors du dernier stage : « Les actions qui m'ont été confiées n'étaient pas en adéquation avec la formation théorique que j'ai reçue durant le BTS tourisme. » (T105, questionnaire Q3). Un résultat semblable est démontré dans la recherche de Métral et Olry (2013). Mais plus encore, les étudiants sont aussi conscients de l'étroitesse de l'industrie touristique guadeloupéenne, qui représente un peu plus de 10 % du tissu productif de la région (IEDOM, 2016). Cette étroitesse agit comme une contrainte pour l'insertion professionnelle dans ce secteur, même si ceci ne conduit pas pour autant les

étudiants à renoncer à leur orientation professionnelle. Ainsi, dans la lignée de Gonthier-Besacier et Lacaze (2006), les stages ont permis aux étudiants de se projeter dans le secteur d'activité visé par le diplôme, mais en remaniant parfois leur choix de métier et de lieu d'exercice (éventuellement lié au secteur d'activité privilégié, le transport aérien, qui est avant tout international). C'est sur ce dernier point que l'évolution semble la plus spectaculaire, sous réserve des limites de notre échantillon (une promotion).

- 49 Au sein de la cohorte AM, les résultats montrent une dégradation de l'image des fonctions d'assistant de manager au fil du déroulement de la formation. Si, au début de la formation, les étudiants mentionnent avant tout la charge de travail (« Il faut avoir les épaules dures pour supporter le nombre de devoirs à remettre. » (A126, questionnaire Q1) comme point négatif, le questionnement sur les finalités de la formation devient prédominant : « La formation BTS AM ne correspond pas à mes attentes en ce qui concerne mon projet professionnel. » (A118, questionnaire Q3). Le rôle des stages dans la modification de la vision de l'étudiant (Escourrou, 2008; Métral et Olry, 2013) peut constituer un facteur explicatif : l'étudiante A128 regrette ne pas avoir effectué de stage en première ou terminale qui permettraient « de mieux choisir les filières dans lesquelles ils [les élèves] iront après le Bac. » (A128, questionnaire Q3). Ces doutes sur la finalité du diplôme sont exprimés par une autre étudiante qui affirme l'absence de différence entre les fonctions d'assistant de manager et d'assistant de gestion PME/PMI, puisque ces assistants « seront amenés à exécuter les mêmes missions dans les PE [petites entreprises] en Guadeloupe, car les directeurs ne font pas souvent la différence entre ces deux formations » (A119, questionnaire 3). Ce qu'exprime cette étudiante permet de soulever la question de l'adéquation des référentiels nationaux aux réalités économiques régionales. Un rapport conjoint IGEN/IGAENR (2016) souligne que : « l'enseignement professionnel en France, lequel repose à la fois sur une concertation entre partenaires sociaux et État pour la définition des objectifs et des contenus de formation arrêtés au niveau national, et sur la concertation entre acteurs à un niveau décentralisé pour la construction d'une offre de formation adaptée aux réalités régionales » (p. 5).
- 50 Offrir aux autorités régionales la possibilité d'adapter les référentiels des BTS aux contextes socioéconomique et socioculturel locaux pourrait être une voie à explorer pour contrer les appréciations les plus négatives portées sur les stages, pour les deux BTS étudiés ici. Il s'agirait d'une noo-contextualisation (Delcroix et al., 2013) à l'échelle du territoire, que Leite, Fernandes et Mouraz (2014) décrivent comme une *contextualisation territoriale du curriculum* permettant de réduire les écarts entre les acteurs de la conception des programmes et ceux de leur mise en œuvre. Plus convaincus par la formation, les étudiants pourraient alors chercher une insertion directe en Guadeloupe, alors qu'ils émettent le vœu, bien au-delà des chiffres nationaux de poursuivre leurs études après le BTS (Odacre, 2018) : 60 % au sein de la cohorte tourisme et 83 % au sein de la cohorte AM contre 43 % au plan national (Orange, 2013).
- 51 Ainsi, pour les deux formations, les stages professionnels ont bien modifié les représentations des étudiants sur les métiers et sur leurs possibilités géographiques d'insertion professionnelle, permettant de valider l'hypothèse principale (H), avec la limite d'une étude portant sur une promotion de chacun des BTS étudiés. Ces résultats nous amènent à nous interroger sur le concept de la relation de la formation au contexte. En effet, sur l'exemple du BTS tourisme, les prescrits sont ancrés

contextuellement. Les secteurs visés par le diplôme sont considérés comme importants pour l'économie locale. Ainsi, la formation possède une interaction forte et positive avec le contexte. Malgré l'étroitesse du marché de l'emploi, les étudiants identifient les secteurs qui pourront les recruter en ayant conscience qu'ils n'exerceront pas nécessairement en Guadeloupe. Inversement, pour le BTS AM, les prescrits ne sont pas ancrés contextuellement. Aucune forme institutionnelle d'adaptation n'est prévue, laissant aux professeurs le soin d'opérer les contextualisations pédagogiques qu'ils estiment possibles compte tenu des contraintes externes, notamment l'examen national (Odacre, 2018). Le métier visé est rare dans l'économie locale et les fonctions visées sont floues dans les représentations des acteurs, voire possèdent une image négative chez certains étudiants (« être AM, c'est être un esclave », A119 et A109), du fait du contexte sociohistorique. En effet, les relations sociales au sein des entreprises sont complexes en Guadeloupe, car marquées par l'histoire coloniale du territoire (Alvarez, 2012). Elles peuvent rendre difficile la construction d'une image positive de l'assistant de manager, à la fois « esclave » du chef d'entreprise et assimilé à ce dernier par les personnels d'exécution. Ainsi, la relation au contexte de cette formation peut être vue comme négative, provoquant une adhésion faible des étudiants à ses finalités professionnelles. Sur cet exemple de deux formations aux profils opposés, l'hypothèse (H') semble ainsi vérifiée.

6. Conclusion

52 Dans cet article, nous nous sommes notamment appuyés sur le concept de *relation au contexte d'une formation* pour analyser les représentations sociales des étudiants à l'égard des stages professionnels et l'influence de ces derniers sur l'évolution des perspectives d'insertion professionnelle des étudiants. Nous constatons des évolutions différenciées entre une formation possédant une relation forte avec le contexte (le BTS tourisme) et une pour laquelle cette relation est plus discutée (le BTS AM). D'un côté, les étudiants maintiennent l'objectif de travail dans le secteur visé par la formation, tout en ayant conscience, au fil des stages, de la difficulté d'une insertion professionnelle locale. De l'autre, une majorité d'étudiants expriment des réserves sur les fonctions visées par le diplôme, qu'ils avaient pourtant choisi avec conviction (Odacre, 2018). Dans les deux cas, les étudiants sont confrontés à la réalité économique du territoire du déroulement de la formation. De plus, pour le BTS AM, le contexte sociohistorique s'invite au travers d'une représentation négative des fonctions d'assistant manager. Ainsi, la relation au contexte de chacune de ces formations est un facteur explicatif de l'évolution des représentations des étudiants au fil des stages professionnels. Cela montre aussi la socio-dynamique des représentations sociales au sens de Doise (1986), qui possèdent une double source : l'ancrage social mais aussi les rapports symboliques induits par le contexte. Cependant, nous restons prudents quant aux conclusions en nous proposant, dans des travaux ultérieurs, de confronter ce concept à d'autres formations, soit des BTS possédant d'autres profils, soit des DUT, pour mesurer – dans ce dernier cas – la double influence de la contextualisation de la formation et des stages sur les représentations des étudiants. Par ailleurs, il serait également aussi important d'investiguer les relations avec d'autres acteurs (enseignants, maîtres de stage, parents) qui sont susceptibles d'influencer les représentations des étudiants.

- 53 Enfin, nous pensons que nos résultats peuvent nourrir la question de la contextualisation didactique (Blanchet, 2009) ou curriculaire (Leite et al., 2014) des formations de BTS. En effet, pour reprendre l'exemple du BTS AM, une formation s'appuyant sur les contextes économique (quels sont les besoins des entreprises?), sociohistorique (quelles sont les représentations des acteurs sociaux sur ces fonctions?) permettrait peut-être de réduire les jugements trop stéréotypés négativement des étudiants sur ce métier. Cette contextualisation de la formation permettrait de former des techniciens *sensibles* au contexte. Cette compétence supplémentaire pourrait constituer une valeur ajoutée à leur formation, utile pour l'insertion professionnelle après l'obtention du diplôme (en Guadeloupe ou ailleurs) ou pour la poursuite d'un parcours universitaire.

BIBLIOGRAPHY

- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J. C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-35). Presses universitaires de France.
- Alvarez, F. (2012). Vers un modèle d'entreprise signifiant? Une analyse du mouvement social en Guadeloupe. Dans J. C. William, F. Reno et F. Alvarez (dir.), *Mobilisations sociales aux Antilles - les événements de 2009 dans tous leurs sens* (p. 127-176). Karthala.
- Barbusse, B., Glaymann, D. et Grima, F. (2007). Les stages étudiants peuvent-ils contribuer à sécuriser les parcours professionnels dans la phase d'insertion? *Relief-Céreq*, 22, 223-231.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation : Exemple de l'éducation au développement durable*. L'Harmattan.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on? *Le français à l'université*, 14.
- Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skholê : cahiers de la recherche et du développement*, 16, 55-70.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2016). Fonction, structuration et évolution des croyances des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques, approches théoriques* (p. 141-185). L'Harmattan.
- Demougeot, L. (2016). Insertion sociale et professionnelle des jeunes en Guadeloupe. *INSEE Analyses Guadeloupe*, 15. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2501636>
- Demougeot, L. (2017). Stabilité du chômage en 2016. *INSEE Analyses Guadeloupe*, 21. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2664901>
- Diday, E. (1971). Une nouvelle méthode en classification automatique et reconnaissance des formes. La méthode des nuées dynamiques. *Revue de Statistiques Appliquées*, 20(2), 19-33.

- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2016). *Repères et Références Statistiques 2016, enseignements, formation, recherche*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2017). *Géographie de l'École* (12^e éd.). <https://www.education.gouv.fr/cid57105/geographie-de-l-ecole-douzieme-edition-2017.html>
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. Dans W. Doise, A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 81-94). Delachaux et Niestlé.
- Escourrou, N. (2008). *Le stage : lien privilégié entre formation et emploi*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00494995>
- Farvaque, N. (2009). Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants. *Formation Emploi*, 105(1), 21-36.
- Gendron, B. (2004). *Les diplômés d'un BTS ou d'un DUT et la poursuite d'études : une analyse économique*. Publications de la Sorbonne.
- Garandeau, C. (2016). Les comptes économiques de la Guadeloupe en 2015 : La croissance accélère. *INSEE analyses Guadeloupe*, 13. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2128990#titre-bloc-17>
- Giret, J.-F. et Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 117, 29-47.
- Gonthier-Besacier, N. et Lacaze, D. (2006). *Le travail au cœur du choix des jeunes : une étude qualitative des facteurs d'orientation vers les professions comptables*. <http://docplayer.fr/11374158-Le-travail-au-coeur-des-choix-des-jeunes-une-etude-qualitative-des.html>
- Grubb, W. N. (2006). Vocational education and training: Issues for a thematic review. *Manuscript, OECD*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43900508.pdf>
- Guilley, E., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gianettoni, L., Gross, D., Joye, D., Issaieva Moubarak Nahra, E. et Müller, K. (2019). *À l'école du genre. Projets professionnels de jeunes en Suisse*. Editions Seismo.
- Guillot-Soulez, C. et Landrieux-Kartochian, S. (2008). Stages et effets de réseaux. *Revue de gestion des ressources humaines*, 68, 30-48.
- Institut d'Emission des Départements d'Outre-Mer (IEDOM). (2016). *Guadeloupe : Rapport annuel*. http://www.iedom.fr/IMG/pdf/ra_2015_iedom_gua.pdf
- Inspection générale de l'éducation et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGEN/IGAENR). (2016). *Cartographie de l'enseignement professionnel*. <http://www.education.gouv.fr/cid105977/cartographie-de-l-enseignement-professionnel-rapport-igen-igaenr.html>
- Jodelet, D. (1984). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Lasserre, D. (2014). LKP : Jamais vu, déjà vu ou reja vu? Hétérotopologie d'une utopie régressive à caractère historique. *Études caribéennes*. <http://etudescaribeennes.revues.org/7238>
- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 647-665.

- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'Ecole à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions socialement vives*. Editions sociales françaises.
- Leite, C., Fernandes, P. et Mouraz, A. (2014). Curriculum contextualization : A comparative analysis of meanings expressed in Portuguese and English school evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 133-138.
- Lemistre, P. (2015). De bac moins trois à bac plus trois : le sens de la professionnalisation des filières, au vu des parcours et de l'insertion. *Relief*, 50. http://jdl2015.univ-lille1.fr/wp-content/uploads/R50_JDL22_051_Lemistre.pdf
- Maillard, F. (2003). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, 145, 63-76.
- Maillard, F. (2005). L'offre de diplômes professionnels de l'Éducation nationale en France : injonctions contradictoires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, 35-60.
- Maillard, F. et Veneau, P. (2006). La « professionnalisation » des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux réalisations locales. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5, 95-119.
- Métral, J. F. et Olry, P. (2013). Un stage formateur : pour qui? pour quoi? Dans V. Briant et D. Glaymann (dir.), *Le stage formation ou exploitation* (p. 97-113). Presses Universitaires de Rennes.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France.
- Odacre, E. (2018). *L'enseignement des Sciences Economiques et Gestion en BTS, en Guadeloupe - entre prescrits nationaux et contexte socioéconomique régional* [thèse de Doctorat, Université des Antilles]. HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/BNRMI/tel-01823339>
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur : Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Presse Universitaire de France.
- Paré, A. et Le Maistre, C. (2006). Active learning in the workplace: Transforming individuals and institutions. *Journal of Education & Work*, 19(4), 363-381.
- Rateau, P. et Lo Monaco, G. (2013). La théorie des Représentations Sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1-21.
- Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, C., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B et Wolfs, J. (1998). Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*, 21-27.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Armand Colin.
- Van Wissen, A., Kamphorst, B. et Van Eijk, R. (2013). A constraint-based approach to context. *Context 2013* (p. 171-184), LNAI 8175.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* [thèse d'État, Université de Paris 5]. Librairie Honoré Champion.
- Wittorski, R. (2008). Formation, travail et professionnalisation. Dans N. Escourrou, *Le stage : lien privilégié entre formation et emploi*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00494995>

NOTES

1. Insee Références. (2016). *Tableaux de l'Économie Française*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1906672?sommaire=1906743>

2. Voir : https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/BTS_assistant_manager.pdf.
 3. Source : Observatoire interrégional de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle (OIVE-IP) (2018). La rentrée universitaire en quelques chiffres, 2017-2018. Pointe-à-Pitre : université des Antilles.
 4. IBM SPSS Statistics 22 est un ensemble complet de données et d'outils analytiques adaptés aux utilisateurs métiers, aux analystes et aux programmeurs statistiques. Disponible sur internet : <https://www-01.ibm.com/software/fr/analytics/spss/products/statistics/> (consulté le 20 juin 2016).
 5. Le codage permettant le suivi des étudiants et les extraits de leurs propos sont issus de Odacre (2018).
-

ABSTRACTS

This study concerns the functioning of some French BTS (Brevet de Technicien Supérieur / Advanced Technician Certificate), a professional diploma prepared in two years after the « baccalauréat », with national programs and evaluation criteria. The successful candidates are supposed to be immediately employable, especially in their local geographical environment, this can lead to tensions, as the program cannot be adapted to the different contexts. The professional training sessions in companies plays a great part in this diploma. We investigate how the representations of the students evolve with respect to the aforementioned paradox, during and after professional training sessions in companies. A longitudinal survey using questionnaire surveys was conducted with a cohort of the BTS tourism and deputy manager. In BTS tourism, the students remain attached to the aimed business sector, by questioning on the possibility of working in Guadeloupe while in BTS deputy manager, a degradation of the representation of the aimed job is noticed. The professional traineeship leads to a better understanding of the local economic situation and consequently modifies the representation of students.

Notre étude porte sur le fonctionnement en Guadeloupe du Brevet de Technicien Supérieur (BTS), diplôme professionnel français se préparant en deux ans après le baccalauréat, dont les programmes et critères d'évaluation sont nationaux. Les lauréats sont supposés être immédiatement employables, en particulier dans leur environnement géographique local, ce qui peut conduire à des tensions faute d'adaptation possible des prescrits aux différents contextes. Le stage professionnel joue un rôle important dans ce diplôme. Nous étudions comment les représentations des étudiants de BTS évoluent, en relation avec la tension susmentionnée, avant et après le stage professionnel. Une enquête longitudinale par questionnaires a été menée auprès d'étudiants de BTS tourisme et assistant de manager. Les analyses montrent que les étudiants du BTS tourisme restent attachés au secteur d'activité visé, en se questionnant sur la possibilité de travailler en Guadeloupe alors qu'en BTS assistant de manager, une dégradation de la représentation du métier visé est constatée. Le stage conduit à une meilleure connaissance de la situation socioéconomique locale, ce qui modifie les représentations des étudiants.

INDEX

Mots-clés: enseignement professionnel supérieur court (BTS), relation au contexte d'une formation, stage professionnel, représentations, aspirations professionnelles

AUTHORS

ELISABETH ODACRE

Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation, INSPÉ de l'académie de la Guadeloupe, Université des Antilles, Morne Ferret, Guadeloupe, elisabeth.odacre@gmail.com

ELISABETH ISSAIEVA

Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation, INSPÉ de l'académie de la Guadeloupe, Université des Antilles, Morne Ferret, Guadeloupe, elisabeth.issaieva@espe-guadeloupe.fr

ANTOINE DELCROIX

Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation, INSPÉ de l'académie de la Guadeloupe, Université des Antilles, Morne Ferret, Guadeloupe, antoine.delcroix@univ-antilles.fr