



L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés

Catherine Agulhon

L'alternance est un terme générique sous lequel sont rassemblées de nombreuses situations de formation dans lesquelles interviennent les entreprises. Dans la formation professionnelle scolarisée, son introduction date de la création en 1979 des séquences éducatives pour les CAP et BEP par le Ministre de l'Éducation Beullac. Elle va connaître une extension avec la création des bacs professionnels assortis de périodes de formation en entreprise, en 1985. Cependant, vingt ans plus tard, la question de l'institutionnalisation de ces relations école-entreprise n'est pas réglée. Elles sont tout d'abord dissymétriques, ce sont les établissements scolaires qui initient ces « stages » et qui tentent d'en formaliser l'organisation et la validation. Les réponses des entreprises s'organisent sur le mode du bénévolat ou de l'investissement individuel de tuteurs dont les fonctions ne sont ni valorisées, ni reconnues dans l'entreprise. L'extension de l'alternance ne s'enracine donc pas dans une institutionnalisation, propice à légitimer ses fonctions de formation et de certification.

L'alternance est un terme générique qui recouvre des acceptions très variées. Ce terme relève aussi bien de la formation initiale que continue, des dispositifs d'insertion que de l'apprentissage traditionnel ou renouvelé par la loi de 1987. L'alternance se situe à l'articulation de la formation et de l'emploi dans ce champ lui-même composite de l'insertion (Vincens, 1997 ; Rose, 1998) qui ne s'est pas constitué en théorie heuristique. Elle participe de la construction des qualifications et de l'expérience professionnelle qui

apparaît aujourd'hui incontournable pour s'insérer dans le monde du travail.

Le terme alternance apparaît dans les années soixante-dix avec la montée du chômage des jeunes et la construction de dispositifs d'insertion. Le mouvement de rapprochement école-entreprise s'est accéléré dans les années 80 avec la création des bacs professionnels et des contrats de qualification, il s'est diffusé dans les années 90. Ce mouvement s'est répercuté sur l'apprentissage, pris en charge par les conseils

régionaux à partir de 1983. Ces derniers vont insuffler un renouveau des modalités de formalisation des relations entre les CFA et les entreprises. La loi quinquennale de 1993 redéfinit les politiques d'emploi et de formation, elle apparaît ainsi comme un moment important de repositionnement de ces systèmes et de leur mode d'articulation auquel l'alternance ne reste pas étrangère. On estime aujourd'hui que plus d'un million de jeunes se presse aux portes des entreprises pour quinze jours, un mois, deux mois, voire deux ans, sollicitant des stages dans le cadre d'une alternance dont les formes institutionnelles sont multiples.

L'alternance s'inscrit donc dans des relations qui relèvent parfois de l'évidence, la formation préparant l'entrée dans la vie active, mais aussi de la complexité, les mondes scolaires et économiques évoluant selon des logiques différenciées (Tanguy, 1986). On ne possède pas d'enquête quantitative permettant de mesurer l'engagement des organismes de formation et des entreprises dans l'alternance, mais plutôt une pluralité d'études qualitatives, donnant matière à une réflexion sur la dynamique de l'alternance. Y a-t-il formalisation de ces relations ? Y a-t-il reconnaissance et diffusion de pratiques systématisées qui prennent sens pour le monde de la formation ou pour celui de l'entreprise ? L'alternance participe-t-elle d'une redéfinition de l'organisation de l'enseignement professionnel et technologique, d'une redéfinition de sa place dans le système éducatif ?

Devant la diversité des formes de l'alternance, nous avons choisi de recentrer notre analyse sur son développement dans la formation initiale et scolarisée (CAP, BEP, bac professionnel et BTS), sans prétendre justifier notre choix pour sa valeur heuristique, mais plutôt parce que ce sont les formes sur lesquelles ont porté nos travaux. Cette approche permet d'interroger les finalités de l'alternance. Celle-ci ne semble pas avoir acquis de légitimité institutionnelle, ni de statut théorique, puisqu'elle dépend de relations éphémères, de gré à gré. Elle semble cependant participer de la transformation des pratiques en formation initiale et de l'émergence d'un rôle de formation dans l'entreprise.

IMPLICATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Certains syndicats enseignants contestent encore la nécessité d'impliquer les entreprises dans le procès de formation selon les mêmes principes qu'en 1979, qui récuse l'entreprise comme lieu de formation. D'autres rejettent le terme alternance, en particulier les enseignants de BTS, par crainte de perdre une identité incarnée dans la scolarisation. Cependant, la majorité des personnels intègrent ces stages dans leur progression pédagogique et en formalisent l'organisation. Cette formalisation ne concerne d'ailleurs pas exclusivement les formations initiales, puisqu'on la retrouve dans l'apprentissage et dans les contrats alternés. En formation initiale, c'est au sein des CPC et lors de la création des bacs professionnels que naît cette réflexion qui sera transcrite dans les référentiels de formation. Elle est traduite ensuite par les corps d'inspection qui animent des groupes de travail ; enfin elle est relayée par des enseignants impliqués dans les établissements.

Les configurations locales infléchissent 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 entre formations, difficultés de placement et de suivi des élèves, d'autres favorisent une certaine adaptation à l'emploi. Les lycées professionnels et technologiques sont traditionnellement spécialisés (industriels, tertiaires, hôteliers ou du bâtiment). Ils s'inscrivent ainsi dans un secteur d'activité qui suppose une culture professionnelle et des traditions de coopération avec le monde économique différenciées. Certaines filières correspondent à des secteurs investis de longue date dans l'alternance (bâtiment ou hôtellerie), d'autres à des activités de la grande industrie qui, hors ses propres écoles, ne s'est investie que très récemment dans l'alternance et n'a pas de traditions d'accueil des jeunes, même si elle a participé à l'élaboration locale de l'offre de formation jusque dans les années soixante (Charlot, 1985). En revanche, ces établissements industriels ont 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 soixante-dix sans l'appui d'un secteur atomisé qui n'a pas de tradition d'alternance. Il offre cependant des possibilités d'accueil aussi importantes que variées. Ces configurations vont infléchir les représentations des acteurs et les modes de coopération avec les entreprises.

Organisation concrète

On observe néanmoins de grandes similitudes dans la formalisation des prescriptions d'alternance, d'un établissement à l'autre, d'une formation à l'autre, et surtout d'un bac professionnel à l'autre. Les guides méthodologiques produits par le Ministère tendent à homogénéiser les pratiques : 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 entreprises (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, qui organise et qui gère, élaborant ainsi une relation a priori dissymétrique.

La recherche des stages incombe le plus souvent aux élèves eux-mêmes. Cependant, les uns peuvent s'appuyer sur leur réseau social et familial, tandis que d'autres, plus démunis, sont dépendants de l'institution et attendent l'appui de leurs enseignants. Ceux-ci cherchent à constituer un réseau d'entreprises, et ils sélectionnent et distribuent les élèves en fonction d'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 les entreprises adhèrent à ce plan de formation. Or, celles-ci ne se retrouvent pas dans ce découpage « scolaire » des tâches et des activités dans le travail. Les enseignants définissent encore la *périodicité des stages* (seize semaines en bac professionnel, six à huit semaines en BTS et en BEP), ils les situent fréquemment 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.

Si l'organisation théorique des stages peut se formaliser aisément, les conditions concrètes de mise en œuvre engendrent des situations très contrastées.

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 de trouver. Certaines entreprises prennent des jeunes qu'ils connaissent pour leur faire plaisir. Cette quête n'est pas le propre des lycées, puisque les CFA recrutent des personnels chargés de la recherche des places d'apprentissage que les jeunes ne trouvent plus seuls. C'est bien le monde de la formation qui s'efforce d'aller au-devant des entreprises. Un seuil de saturation est atteint, puisque des établissements sont obligés de supprimer les stages de CAP et BEP (en particulier dans le secteur industriel) au bénéfice des bacs professionnels et des BTS. Ces recompositions ne sont pas sans rappeler les modes de sélection et d'embauche, et le stage préfigure ainsi les modalités de sélection et de gestion de la main d'œuvre. De plus, l'alternance peut favoriser la concurrence entre les établissements ou entre les filières professionnelle et technologique dans le même établissement ; chacun cherche alors à préserver son réseau d'entreprises, refusant toute forme de coopération transversale.

Mobilisation des enseignants

La mobilisation des enseignants est inégale. On note des variations entre enseignement général et enseignement professionnel et entre les différentes spécialités. Les enseignants des matières générales investissent peu l'alternance, se consacrant à la transmission de savoirs disciplinaires. Les chefs de travaux des lycées industriels *entretiennent traditionnellement les relations avec les entreprises* et se chargent de la promotion de l'établissement. Les enseignants des matières professionnelles suivent l'ensemble du processus. On a pu définir des clivages au sein de ce corps entre anciens professionnels et jeunes techniciens (Tanguy, 1991), mais, si leurs représentations procèdent d'identités culturelles distinctes, ils ont tous 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 et la féminisation du corps facilitent les complicités culturelles et les arrangements concrets, l'enseignement général sera plus impliqué dans les finalités des formations.

Les enseignants sont censés conduire le processus, ils doivent prendre contact avec les tuteurs avant le stage, leur préciser les objectifs de la formation et leurs attentes en termes de contenus et d'évaluation. Mais, bien des obstacles réduisent ce dialogue. Le renouvellement annuel d'une partie des entreprises en est un, la transposition d'objectifs pédagogiques en objectifs et pratiques professionnels en est un autre.

L'évaluation des périodes en entreprise cristallise ces difficultés. Les enseignants des matières professionnelles veulent évaluer des acquisitions en matière de savoir-faire et de mise en application de savoirs théoriques, 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. Les tuteurs ne se sentent pas légitimés dans cette fonction. Les critères qu'ils adoptent ne correspondent pas à ceux des enseignants. Ils évaluent des savoir-être quand les enseignants souhaitent évaluer 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 et Pialoux, 1999).

Les cultures professionnelles des enseignants induisent des représentations hétérogènes de cette collaboration avec les entreprises. Les anciens professionnels posent un regard critique sur l'entreprise, ils n'ont pas oublié leurs propres revendications salariales. Les techniciens supérieurs se tournent vers les innovations technologiques et organisationnelles. Les enseignants contestent les stages « photocopie » ou « shampoing », mais n'ont pas toujours les moyens de les supprimer. Ils se forgent 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 inscrites dans une logique

scolaire sont rarement réunies (Aguilhon, Monaco, 1995).

On a ainsi une volonté de scolarisation de l'alternance, qui se heurte à la difficulté de stabiliser les relations avec les entreprises et de leur faire avaliser les prescriptions de stage. Enfin, le développement des formations et des diverses formes d'alternance avive les concurrences entre organismes de formation, niveaux de diplômes et jeunes eux-mêmes, tandis que la généralisation de ces stages en fait une carte de visite supplémentaire et obligatoire pour se présenter sur le marché du travail. Cette concurrence place l'organisation des stages sur un marché qui n'est ni normalisé, ni réglementé et se développe au gré de l'offre et de la demande.

L'ENTREPRISE FORMATRICE ?

Des enquêtes empiriques s'appuient sur des corpus d'entreprises impliquées dans l'alternance pour en comprendre les fondements. Très rares sont les enquêtes qui permettraient de distinguer les entreprises non investies et les causes objectives de ce retrait. On n'a pas plus de connaissances sur l'ampleur globale de cette implication, tout au plus quelques indices. 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. Les organisations professionnelles jouent un rôle propre. Certaines sont plus actives que d'autres, elles sont très présentes au sein des CPC, elles ont élaboré leur Contrat d'Emplois Prévisionnels, elles ont développé leurs antennes régionales et diffusent des injonctions aux entreprises affiliées. Ces organisations, le plus souvent du secteur industriel, ont, de longue date, établi des relations privilégiées avec leurs ASFO fondées en 1993 dans les OPCA. Elles impulsent des politiques de formation (développement de l'apprentissage et formations au tutorat). Dans le secteur tertiaire, constitué plus tardivement, les politiques sont plus modestes.

Le monde des entreprises n'est pas monolithique. Petites et grandes entreprises (industrielles ou tertiaires) s'opposent sur bien des

points : mode de gestion de la main d'œuvre et de recrutement, organisation et division sociale et technique du travail, modalités d'intégration des jeunes stagiaires dans ces collectifs de travail et, bien entendu, réflexion sur le tutorat et attention accordée aux besoins différenciés des stagiaires. Au-delà de ces clivages, 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 réponse à des attentes en termes de contenus, le niveau de formation des jeunes, la durée du stage et la forme d'alternance.

De la maintenance en 1988 jusqu'à l'hôtellerie en 1997, nous avons visité une cinquantaine d'entreprises, des grands groupes nationaux ou internationaux jusqu'aux petites entreprises familiales, des entreprises de production industrielle, des entreprises tertiaires ou des entreprises de service et des administrations. Si l'on note des évolutions entre 1988 et 1998, elles ne changent pas la structure des relations école-entreprise, ni les représentations que se font ces institutions l'une de l'autre. L'investissement-formation des entreprises n'est pas banalisé, ni a fortiori codifié ou institutionnalisé et reste donc très contrasté.

Les relations avec les organismes de formation

Les relations que les entreprises entretiennent avec les organismes de formation reflètent les représentations qu'elles se font du monde la formation. Bien que les salariés déclarent avoir de bonnes relations avec les établissements scolaires, ils ne ménagent pas leurs critiques parfois acerbes, comme le montrent leurs propos.

– Les enseignants sont des « fonctionnaires », ils font leurs horaires et les jeunes aussi, ils ne s'impliquent pas et ne prennent pas de risque. Ils sont très loin des réalités du travail :

– Les enseignants surestiment les capacités de leurs élèves et les diplômés qu'ils préparent ; ils incitent les jeunes à revendiquer des niveaux de qualification inacceptables. Le bac professionnel n'est que le CAP d'hier, le BTS commencera au pied des machines, il ne sera pas automatiquement chef d'atelier encore moins préparateur.

« Ici, on n'a pas besoin de BTS, ils viennent en blouse blanche et on leur bourre la tête, ils sont prétentieux et feignants. Ils ne veulent pas inter-

venir en production. » (Chef d'une entreprise de 12 personnes, lui-même titulaire d'un BTS bureau d'études de 1976).

– Enfin le matériel utilisé à l'école est trop univoque. Les jeunes ne connaissent qu'un procédé de fabrication et sont incapables de s'adapter. En plasturgie, cette critique est d'autant plus courante qu'il existe au moins quatre technologies différentes, mais on peut la retrouver en maintenance, en électrotechnique, en dessin industriel et en bureautique.

C'est dans l'industrie que la critique de l'école s'exprime avec le plus de force. La progression de la scolarisation et l'élévation des niveaux de diplômes des jeunes ont induit des clivages inter-générationnels qui alimentent cette critique. Dans les entreprises tertiaires, les propos apparaissent a priori plus amènes.

Le manque de coordination est imputé aux enseignants. C'est l'école qui sollicite l'entreprise, c'est à elle de venir négocier les stages et expliciter ses attentes. Tout manquement à ce protocole est perçu comme un désintérêt qui n'incite pas les tuteurs à s'investir dans les contenus de stage ou dans l'évaluation des jeunes. Nombre d'entre eux ne se repèrent d'ailleurs pas dans les diversifications des statuts des jeunes (scolaires, apprentis, stagiaires..) et des formations (ils confondent BEP et BP, BTS et DUT, baccalauréat de technicien et baccalauréat professionnel, pour le moins).

Les relations « école-entreprise » se généralisent, mais restent donc problématiques. Pour les chefs d'entreprise endettés et soumis à une concurrence exacerbée, pour les salariés incertains quant à l'avenir de leur emploi, les enseignants sont des fonctionnaires à l'abri des aléas du marché économique et du marché du travail, tandis que les jeunes sont peu professionnalisés, loin des réalités du travail et de la production ; pour les syndicats, ils se substituent à des embauches éventuelles.

Des modes d'accueil et d'intégration variables

Les entreprises, petites ou grandes, se disent fortement sollicitées. 15 à 20 % semblent répondre à ces demandes. Pour celles-ci ce n'est plus une nouveauté d'accueillir des stagiaires.

Les fédérations (plasturgie, hôtellerie, bâtiment, transports, en particulier) les incitent à investir les contrats d'apprentissage et de qualification. Elles rencontrent encore des résistances de la part des entreprises qui ne veulent pas s'engager. Certaines craignent les ennuis administratifs, d'autres les contraintes pédagogiques. D'autres, au contraire, ont une politique d'ouverture affichée et prennent des stagiaires de différents statuts, niveaux et spécialités.

Nos enquêtes nous 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 stagiaires, elles ont sélectionné des établissements scolaires, des niveaux de formation et des formations, 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, des formations et des diplômes. Ils ont mobilisé un réseau de tuteurs qu'ils n'ont pas formé de manière formelle, 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 différents postes dans différents services.

« On prend des stagiaires pour constituer un vivier de salariés, pour former des jeunes à nos spécificités. Au lycée X, on a une vraie demande et l'on adapte un programme de stage en fonction de cette demande. Avec l'IUT de X, on a un accord tacite. » (Responsable de formation dans un établissement d'une grande entreprise automobile).

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.

« On a une autonomie par rapport au siège en termes de formation. On a défini en réunion de coordination une politique de stages. On prend des jeunes de bureautique dans les services administratifs, des jeunes de bac transport au service des expéditions, des stagiaires chauffeurs routiers qui suivent les stages de l'ANPE, des

jeunes des formations de l'IFTIM qui font comme les autres et s'intègrent dans les services. » (Responsable d'un service expédition dans un établissement d'une grande entreprise de transport).

3) D'autres entreprises, tout autant sollicitées, n'ont pas réfléchi à leur mode d'implication dans l'alternance. Ce sont souvent de 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 ne connaissent pas les diplômes, prennent les jeunes pour faire plaisir et font preuve d'une grande incertitude quant aux objectifs des stages. Les jeunes ne sont pas toujours capables de défendre leurs objectifs et peuvent passer un mois à faire le manœuvre ou le manutentionnaire. C'est la socialisation au travail, avec ses horaires et ses contraintes, qui est mise en avant. Les jeunes acquièrent ou non une certaine autonomie : « S'ils ne posent pas de questions, on ne peut pas leur répondre. On part du désir des jeunes, on leur propose un plan de stage, il n'y a pas de plan proposé par le lycée. » (Ingénieur-tuteur dans une entreprise de tuyauterie).

4) Certaines entreprises industrielles n'hésitent pas à afficher des pratiques de socialisation quasiment coercitives :

« Un élève qui arrive ici en alternance, on commence par lui faire balayer l'atelier... Moi je commence par lui apprendre l'ordre... Et ensuite ils apprennent les tâches de manœuvre... » (Chef d'entreprise d'une PME, fabrication de petites pièces de précision).

Ces pratiques s'assortissent souvent d'un discours justificatif et défensif, dévoilant les débats et les contradictions soulevés par les formes d'usage de l'alternance (Aguilhon, Monaco, 1995).

5) Enfin, une partie des entreprises ont pris l'habitude de fonctionner avec ce volant de main-d'œuvre d'appoint. S'il est difficilement quantifiable, le phénomène a pris une certaine ampleur. Certaines entreprises ont en permanence un ou deux stagiaires. Cependant, elles peuvent user de cette main-d'œuvre, tout en lui offrant une socialisation au travail.

Ces différents modes d'intégration sont en rupture avec le modèle scolaire d'acquisition des compétences. Ils perturbent les pratiques et les

représentations des jeunes qui ont du mal, à relier la progression proposée par l'organisme de formation et les fonctions attribuées dans l'entreprise. Certains accueillent cette rupture comme une intronisation salutaire au monde des adultes (Chaix, 1998).

Les justifications données, de ces pratiques, par les entreprises 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.

Quelles fonctions pour les tuteurs ?

Le terme tutorat se répand de manière inflationniste, plutôt dans le monde scolaire que dans le monde de l'entreprise. Le développement de l'alternance repose en principe sur celui du tutorat. Nous écrivions en 1992 que la fonction tutorale n'était pas institutionnalisée, qu'il n'y avait pas, au sens où l'entendent les sociologues, de professionnalisation du tutorat, qui de ce fait ne s'est pas construit sur des règles de fonctionnement et se vit sur le mode du bénévolat. Très peu d'entreprises nomment et forment des tuteurs, ont une véritable réflexion sur l'encadrement des stagiaires. Il y a, de plus, démultiplication du tutorat : les responsables du personnel entretiennent les relations avec les établissements, et parfois les sélectionnent, ils signent les conventions de stage. Les chefs de service, tuteurs organisationnels, 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, on peut identifier différentes conceptions du tutorat opérationnel : pédagogique, corrective ou tout simplement passive (Agulhon, Lechaux, 1996).

Une étude récente (Gérard, 1995) oppose un tutorat d'insertion et un tutorat de qualification, cherchant par-là à distinguer les pratiques selon les publics accueillis. Le premier s'inscrit dans le dispositif d'insertion des jeunes difficiles et mobilise les entreprises des secteurs d'insertion (le bâtiment, la vente et certaines industries traditionnelles). Les tuteurs ont pour mission de socialiser les jeunes à l'emploi, de leur transmettre des savoir-être normatifs : ponctualité, obéissance,

ordre, conformité aux comportements salariaux. Le tuteur peut se reconnaître dans un rôle d'éducateur. Le second s'inscrit dans les formations alternées qui visent une certification. Il transmet des savoir-faire identifiés et progressifs énoncés dans les référentiels. Se rapproche-t-il dans ce cas d'un formateur ?

De toutes façons, 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 des profils produit une diversité des modes de prise en charge. Selon leur âge, leur niveau de diplôme, les contenus de stage, la valorisation du stage par leur environnement, les tuteurs vont plus ou moins investir cette fonction. On peut dégager des corrélations entre les pratiques des tuteurs et les préconisations 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.

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 tuteurs et les entreprises évoluent sur différents registres selon les paramètres que nous avons plusieurs fois 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'a été susceptible d'infléchir profondément des pratiques qui restent très hétérogènes.

On peut résumer cette réflexion sur les pratiques d'alternance des entreprises et les réduire à trois catégories :

a) *Alternance fonctionnarisée*

Les grandes entreprises, formalisent l'organisation des stages. Elles y affectent des personnels à plein temps qui prévoient un planning des stages à partir des propositions des services qu'ils ont sollicité à cet effet. Elles favorisent ainsi la concurrence entre catégories de stagiaires et de diplômés. Les élèves ingénieurs sont bien sûr

prioritaires, viennent ensuite DUT et BTS ; les jeunes de niveaux IV et V se répartissent les places restantes. On peut estimer que 10 à 15 % des demandes des stages sont acceptées. Dans ces entreprises, on voit se développer des formations au tutorat. Systématiques pour les tuteurs responsables de jeunes en contrat d'apprentissage ou de qualification, plus facultatives pour ceux qui encadrent des jeunes scolarisés. Mais, la division hiérarchique des fonctions entre tutorat fonctionnel et opérationnel est telle que l'implication reste souvent quantitative et formelle, l'alternance est peu formative au sens pédagogique du terme, elle est à la fois un mode de gestion de la main d'œuvre et une politique ostensible d'ouverture sur l'école.

b) Alternance intégrative

À l'inverse, des PMI n'ont pas de politique définie et réagissent au coup par coup, mais peuvent construire des « relations organiques » avec des établissements scolaires quand il y a affinités ou besoins réciproques. Alors, les tuteurs connaîtront mieux les diplômés, répondront aux attentes des enseignants et des jeunes et s'attacheront à leur donner des travaux compatibles avec leur formation. Ils tiendront un discours plus positif sur la formation. La socialisation au monde du travail, à ses contraintes mais aussi à ses méthodes et savoir-faire, reste centrale, cependant, les tuteurs reconnaîtront la valeur des formations et l'avance technologique qu'a pu prendre l'école ces dernières années. Dans ces entreprises, les stages tout comme les relations école-entreprise sont vécus sur le mode de l'intérêt réciproque.

c) Des consommateurs de main-d'œuvre

Grandes ou petites, certaines entreprises, largement sollicitées, utilisent cette main-d'œuvre d'appoint qui leur est offerte. Les responsables de formation et les tuteurs n'ont pas une connaissance précise du système éducatif. Les évolutions rapides et les sigles étranges qui envahissent les discours entraînent la confusion. Ces personnels ne se souviennent pas des formations que préparent les stagiaires et méconnaissent plus encore le document qui leur a été fourni par le jeune à son arrivée. Ces tuteurs ne manquent pas pour autant d'idées sur les travaux à proposer aux jeunes. Toutefois, ceux-ci seront liés, soit aux besoins du service, soit à l'idée qu'ils se font du travail que peut faire un jeune débutant, mais

peu à la progression proposée. Ces tuteurs rappellent que l'entreprise apporte la pratique qu'ils attendent d'ailleurs de ces jeunes, et non la théorie. Si ces périodes permettent aux jeunes une socialisation au travail et une intégration dans un collectif, ils ne peuvent que rarement y mettre en application les aspects les plus novateurs de leur formation et sont cantonnés dans des tâches répétitives.

En conclusion, l'alternance s'est largement développée depuis vingt ans sous des formes variées, mais elle ne s'est pas institutionnalisée. Si les interrogations du monde de la formation se focalisent sur ce souci d'intégration des savoir-faire acquis en entreprise aux savoirs théoriques enseignés à l'école, elles ne sont pas relayées dans les entreprises par une formation des tuteurs, ni par une concertation entre formateurs et tuteurs. Elle 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.

Ces relations entre les mondes de la formation et du travail sont doublement dissymétriques. D'abord parce que le premier est demandeur, quand le second limite ses réponses en fonction de ses besoins ou de ses capacités d'accueil. Ensuite parce que 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 civiles ou professionnelles.

Cependant, dans la logique des nombreuses réformes qui tentent de réorganiser l'enseignement professionnel et technologique, l'alternance n'a pas la moindre des places ; elle s'inscrit dans une réflexion sur l'adaptation de la formation à l'emploi qui, elle-même, s'inscrit aujourd'hui dans les politiques d'emploi. Du national au local, des CPC jusqu'aux établissements en passant par les instances régionales (Conseil régional et Rectorat), l'alternance est perçue comme le mode d'adaptation des jeunes à l'emploi, si ce n'est comme le mode d'accès à l'emploi. Les tentatives

de formalisation et de maîtrise du processus sont multiples, mais n'ont pas encore abouti à une véritable institutionnalisation, qui ne pourrait être que le fruit d'un engagement systématisé du monde professionnel.

En définitive, seuls 10 % des jeunes affirment accéder à l'emploi par le biais d'un stage (Beduwe, 1997). En revanche on peut se demander, comme le faisait J.J. Paul dès 1984, si on ne voit pas émerger une nouvelle catégorie socioprofessionnelle, « le stagiaire », qui viendrait remettre en cause les statuts du travail et les modes de gestion de la main d'œuvre, et bousculer les col-

lectifs de travail établis (Verdier, 1996) et qui participe des évolutions du rapport salarial. Ces modes de gestion remettent en cause les acquis sociaux et le droit du travail, et se traduisent par l'usage d'une main-d'œuvre sous-payée (contrat d'apprentissage, contrat de qualification, intérim et même stagiaires scolaires). L'alternance s'inscrit ainsi dans la transition professionnelle tout comme dans les formes particulières d'emploi dévolues ces dernières années à une jeunesse en mal d'insertion professionnelle et sociale.

Catherine Agulhon

CERLIS-Paris V

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C, MONACO A. (1995). – **Alternance sous statut scolaire, deux filières du BEP au BTS : la plasturgie et la bureautique.** Rapport pour la DRED. Nancy : GREE.
- AGULHON C., LECHAUX P. (1996). – Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversités des pratiques. **Recherche et Formation**, n° 22.
- AGULHON C. (1997). – Les relations Formation-Emploi. Une quête sans fin. Les formations à la plasturgie. **Sociologie du travail**, n° 3.
- BEAUD S., PIALOUX M. (1999). – **Retour sur la classe ouvrière.** Paris : Fayard.
- BEDUWÉ C. et CAHUZAC E. (1997). – *Première expérience professionnelle avant le diplôme. Quelle insertion pour les étudiants du second cycle universitaire ?* **Formation-emploi**, n° 58.
- BRUCY G. (1998). – **Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965).** Paris : Belin.
- CAMPINOS-DUBERNET M. (1995). – Baccalauréat professionnel : une innovation ? **Formation-Emploi**, n° 49.
- CHAIX M.L. (1998). – **Attitudes et modes d'implication des élèves dans l'alternance** Nancy : Clés à venir, Éditions ; CRDP de Lorraine.
- CHARLOT B. et FIGEAT M. (1985). – **Histoire de la formation des ouvriers de 1789 à 1984.** Paris : Éd. Minerve.
- Collectif « Les formations en alternance » (1992). – **Recherche en formation continue.** Paris : La documentation française.
- DUGUE E. (1998). – L'alternance comme rapport social : la construction de la qualification d'assistant social vue à travers les stages en polyvalence de secteur. **Formation-Emploi**, n° 62.
- GARRAUD P. (1995). – La mise en œuvre des politiques de lutte contre le chômage par la formation : les contraintes du service public de l'emploi en France. **Sociologie du travail**, n° 4.
- GAUTIE J. (1994). – Le chômage des jeunes en France, un problème de formation ? **Futuribles**, avril.
- GERARD F. (1995). – **La construction du tutorat.** DEA, Paris X, Nanterre.
- LELIEVRE C. (1996). – **L'école à la française en danger ?** Paris : Nathan.
- LHOTEL H. (1998). – **Quels rapports entre alternance post-scolaire et transformations conjointes de la scolarisation et de l'emploi ? Le cas des contrats de qualification** Nancy : Clés à venir, Éditions ; CRDP de Lorraine.
- MEHAUT P., MONACO A., ROSE J., de CHASSEY F. (1987). – **La transition professionnelle.** Paris : L'Harmattan.
- MONACO A. (1993). – **L'alternance école-production.** Paris : PUF.
- PAUL J.J. (1984). – Les analyses françaises des relations formation-emploi. **Revue française de pédagogie**, n° 69.
- ROSE J. (1998). – **Les jeunes face à l'emploi.** Paris : Desclée de Brouwer.
- TANGUY L. et al. (1986). – **L'introuvable relation formation-emploi.** Paris : La Documentation française.
- TANGUY L. (1991). – **L'enseignement professionnel. Des ouvriers aux techniciens.** Paris : PUF.
- TANGUY L. (1994). – La formation, une activité sociale en voie de définition ? In M. De Coster et F. Pichault, **Traité de sociologie du travail.** Bruxelles : de Boeck Université.
- VERDIER E. (1996). – L'insertion des jeunes « à la française » : vers un ajustement structurel. **Travail et Emploi**, n° 69.
- VINCENS J. (1997). – L'insertion professionnelle des jeunes. Quelques réflexions théoriques. **Formation-Emploi**, n° 60.