

Alternance et orientation : Une exploration de l'élaboration du projet professionnel des alternant-e-s engagé-e-s dans les formations BAC+2 en France

Ludovic PINARD

Doctorant, université de Lorraine, Laboratoire LISEC

Francis DANVERS

Professeur émérite des universités, Laboratoire CIREL Nord de France

Stéphanie MAILLES-VIARD METZ

Maîtresse de conférences, Université de Montpellier

Jean MOUTOUH

Professeur agrégé d'économie et gestion, Docteur en Sciences de l'information et de la communication

Communication du 07/06/2016 à la conférence internationale de la Chaire UNESCO « orientation et conseil tout au long de la vie », Wrocław (Pologne) 2016, atelier : S'orienter et se former professionnellement.

I. Introduction

L'idée de ces quelques lignes est de problématiser une question et de l'illustrer par des résultats préliminaires et des observations qui pourraient ouvrir des pistes de recherche.

Aujourd'hui les cycles économiques semblent s'accélérer dans « un monde du travail en pleine mutation avec un haut degré de brassage des emplois et de risque de précarisation » (Dumora, Aisenson, Aisenson, Cohen-Scali, & Pouyaud, 2008, p. 2). Les métiers se recomposent au regard des avancées technologiques et scientifiques et ces changements font émerger de nouveaux concepts et phénomènes sociaux que les politiques publiques ont des difficultés à anticiper et à suivre. Notre environnement devient de plus en plus « liquide » (Bauman, 2013), conséquence de nos sociétés qui s'individualisent, aux liens plus temporaires et aux institutions moins persistantes. De plus, dans les pays industrialisés la durée de scolarisation s'allonge, formant des cohortes d'individus de plus en plus diplômés. Ces derniers doivent se préparer à trouver une activité, leur permettant à *minima* de subvenir à leur besoin, dans une « société concurrentielle »¹ qui n'atteint pas le plein emploi. Cette transition de l'école à l'emploi peut se traduire par une formation professionnelle plus ou moins longue d'adaptation au monde du travail. Certains choisissent une formation en alternance pour favoriser leur insertion professionnelle. Cette période singulière de formation est riche en transformations, complémentarités et de contradictions provoquées par la confluence des projets (Dubet, 1973), des identités (Dubar, 2010; Mucchielli, 2015), du monde du travail, de la formation, des territoires, des politiques publiques et de l'économie. Dans ce contexte, comment le vécu de l'alternance accompagne l'élaboration du projet professionnel des alternant-e-s engagé-e-s dans des formations BAC+2 en France ? Pour répondre à cette question nous présentons dans un premier temps le

¹ Létourneau, J. (1997). L'emploi en contexte d'économie migrante et de société concurrentielle. In La crise de l'emploi: de nouveaux partages s'imposent (p. 173-197). Sainte-Foy (Canada): Presses Université Laval.

contexte français de la formation professionnelle. Dans un deuxième temps, nous décrivons succinctement notre terrain de recherche et les premiers résultats de l'analyse des entretiens auprès d'alternant-e-s inscrit-e-s dans des formations de niveau bac+2. Nous décomposons ces résultats en deux parties : l'accompagnement perçu par l'alternant-e (en centre de formation et en entreprise) et l'élaboration du projet professionnel de l'alternant-e. Enfin, nous discutons de dispositifs d'accompagnement des jeunes dans le monde du travail.

II. Contexte français de la formation professionnelle

A. Généralités sur le système éducatif français

En France, l'école prodigue un enseignement suivant trois filières : générale, technologique et professionnelle. Elle intègre aussi l'orientation scolaire et professionnelle de la formation initiale. Aussi, nombre d'auteurs caractérisent le système scolaire français par ses rôles, à différents degrés de sélection (Dubet, 1996, p. 22-28; Guichard, 2006) et d'affectation (Duru-Bellat & Perretier, 2007) dans des filières hiérarchisées (Merle, 2000). Et dans l'enseignement du secondaire au supérieur la répartition des jeunes gens, entre les différentes filières et à l'intérieur de celles-ci suivant les spécialités, est différenciée notamment en fonction du sexe (Fontanini, 2016) et des origines sociales.

De plus, il est souvent reproché au système éducatif français : un trop grand nombre d'élèves qui sortent non diplômés², une inégalité de réussite suivant l'origine socio-culturelle (Duru-Bellat, 2009; Nau, 2011) et une certaine déconnexion ou inadéquation des formations au marché du travail (Dumartin, 1997). Enfin, comme le font remarquer Brugère et Peugny (2010) à propos du système Français, « notre système éducatif est un de ceux en Europe dans lequel l'origine sociale pèse le plus sur les résultats scolaires, alors même que les diplômés, délivrés à l'issue d'une compétition socialement biaisée, exercent une emprise étroite sur les carrières professionnelles ». Et l'enseignement professionnel recueille les enfants des familles les plus éloignés de la culture scolaire. Cependant, l'orientation vers l'apprentissage ne peut se résumer à ce phénomène puisque ces dernières années l'accroissement du nombre d'apprenti-e-s est accompagné par l'investissement d'une population plus favorisée (professions intermédiaires et supérieures) et par la croissance du nombre d'apprenti-e-s dans les formations du supérieur (Moreau, 2000, p. 68).

B. La formation professionnelle

Pour le système éducatif français, la "formation professionnelle tout au long de la vie" commence pour certains élèves dès le secondaire après le collège (15 ans) par la voie de la formation professionnelle initiale et peut se poursuivre ou commencer dans l'enseignement supérieur. La formation professionnelle initiale est assurée par des organismes et des établissements privés ou publics : les lycées, les CFA (Centre de Formation d'Apprentis), les universités et les écoles d'ingénieurs ou les grandes écoles. Quand l'individu est déjà inséré dans la vie active, cette formation professionnelle devient la formation professionnelle continue.

² « En 2011, 11,9 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans sont des sortants précoces. Ces jeunes sont sans diplôme ou diplômés uniquement du brevet des collèges et ne sont pas en situation de formation, quel que soit le type de la formation. [...]L'objectif chiffré est de limiter à 10 % en moyenne européenne la proportion des sortants précoces parmi l'ensemble des jeunes âgés de 18 à 24 ans. La France a pour sa part fixé l'objectif à 9,5 % » (Source : Béatrice Le Rhun - MEN - note information 12.15 septembre 2012)

C'est ainsi que la formation professionnelle française est constituée de deux sous-ensembles bien distincts qui se veulent complémentaires : la formation initiale et la formation continue. Cependant, ces deux systèmes ont une zone de recouvrement concernant la population d'individus âgés de 16 à 25 ans à l'entrée en formation (ce critère peut être assoupli notamment pour les travailleurs handicapés, les jeunes en apprentissage poursuivant leur formation en vue d'un diplôme plus élevé...). Cette zone de recouvrement est créée par la possibilité de suivre, pour cette population, des formations diplômantes sous trois modalités différentes :

- en formation initiale sous statut scolaire,
- en formation initiale par apprentissage (statut salarié en CFA),
- et en formation continue sous contrat de professionnalisation (statut salarié hors CFA)³.

Si chacune de ces modalités permet une découverte du milieu professionnel par des périodes en entreprise⁴, seules les deux dernières sont qualifiées de formation en alternance⁵.

III. Terrain de recherche et méthodologie

C'est dans cette tranche d'âge et dans ces formations que nombre de jeunes vivent la transition de l'école au monde du travail mais pas uniquement. Parmi toutes les formations proposées dans le système français, nous nous intéressons à celles qui sont dispensées en alternance au niveau BAC+2 (niveau III) essentiellement les STS (Section de Technicien Supérieur) les formations menant à un TP (Titre Professionnel de technicien) qui concernent un nombre important d'apprentis⁶. Notre choix se porte sur ces formations en raison de leur proximité avec le monde du travail, du vécu particulier des alternants entre l'entreprise et l'école, de leur position dans la hiérarchie des diplômes « petit supérieur »⁷ (tout du moins pour les STS) et de leur durée 2 ans. Elles ont aussi la particularité d'avoir un taux d'insertion, sur le marché du travail, bien placé par rapport aux autres formations de niveau supérieur et inférieur⁸.

³ Il existe d'autres types de contrat comme « L'emploi d'avenir [qui] est un contrat d'aide à l'insertion destiné aux jeunes particulièrement éloignés de l'emploi, en raison de leur défaut de formation ou de leur origine géographique... » Emploi d'avenir | service-public.fr [Gouvernemental]. Consulté 19 juin 2016, à l'adresse <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F24438>

⁴ Dans notre texte le mot « entreprise » recouvre -par souci de concision- le plus souvent le milieu professionnel au sens large (entreprise, association, secteur public) où est accueilli l'alternant-e. Ce raccourci recouvre une certaine réalité, puisqu'en 2014 le secteur public comptabilise 8700 nouveaux contrats d'apprentissage et le secteur privé 265 000 (Pesonel, E. (2015). L'apprentissage en 2014 - Une moindre baisse qu'en 2013. CEREQ, (57). Consulté 10 mai 2016 à l'adresse <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2015-057.pdf>). De plus, dans notre population (BTS et TSMEL), tous les individus effectuent leur alternance hors secteur public.

⁵ Au sens de formation professionnelle qui implique une alternance entre centre de formation et entreprise dans le cadre d'un contrat de travail menant à l'obtention d'un diplôme ou d'un titre enregistré au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP).

⁶ Nombre d'apprentis préparant le BTS : 55136 ; le DUT : 5731 ; ou une autre qualification : 6326 en 2011-2012 (Sources : MENESR - DEPP).

⁷ Orange, S. (2009). Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (167), 37-45.

⁸ Joseph, O., Lopez, A., & Ryk, F. (2008). Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture. CEREQ, (248).

Dans le cadre de ce travail⁹, la recherche en cours est longitudinale et qualitative sur un terrain constitué de plusieurs cohortes d'une STS (section de technicien supérieur) en gestion (AG PME-PMI¹⁰) et d'une formation menant à un TP (titre professionnel de technicien supérieur) en logistique (TSMEL¹¹). Ce choix de formations est guidé par leur caractère transversal à nombre de secteurs d'activité et à leur fréquentation différenciée suivant le sexe (populations pour les moins de 26 ans : 11 alternant-e-s en STS AG, dont 92% de femmes - 24 alternant-e-s préparant un TSMEL, dont 64% d'hommes). Nous avons complété ce travail par des rencontres avec des formateur/trice-s et des responsables de formation de chaque établissement et des entretiens téléphoniques avec des cadres d'entreprise recrutant des apprenti-e-s. Nous avons également interrogé 12 jeunes en IUT de spécialité GEA¹² (6 non alternants et 6 alternant-e-s) et certains enseignant-e-s pour mieux appréhender la population qui nous intéresse dans cette recherche, c'est-à-dire les jeunes inscrit-e-s dans des formations qui se singularisent du LMD¹³.

Dans notre enquête, le TP de TSMEL est préparé dans un centre privé sous contrat d'association et le BTS dans un organisme de formation sous statut de société privée. De plus nos alternant-e-s en TSMEL sont tous sous contrat d'apprentissage alors que nos alternant-e-s en BTS sont sous contrat de professionnalisation.

Concernant notre méthode de recueil, nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec des guides d'entretien construits autour de notre problématique et adaptés à chaque population. Nous avons pris des notes dans une grille thématique et réalisons une transcription des entretiens. Il s'en suit une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) pour chaque population. Ce travail en cours qui tente à répondre à un questionnement plus large que celui évoqué dans ce texte nous permet de dégager quelques réflexions sur la thématique qui nous intéresse ici.

IV. Les formations

Les trois types de formation (IUT, BTS et TSMEL) ont en commun de pouvoir accueillir des individus de niveau baccalauréat (âge théorique d'entrée : 18 ans) pour une durée de 2 ans. Elles les préparent à une qualification de niveau III (bac+2) pouvant déboucher sur une insertion dans le monde du travail ou sur des formations de niveau II et I. Aussi, toutes ces formations ont un référentiel national par spécialité. Cependant, ces trois types de formation se différencient par leur contenu, leur pédagogie, leurs débouchés et le public qu'elles accueillent.

A. IUT

Parmi ces trois formations, seul le programme pédagogique national des DUT (Diplôme Universitaire Technologique) recommande l'enseignement d'un module d'accompagnement de l'étudiant-e (alternant-e-s ou pas) dans son projet personnel

⁹ Thèse en sciences de l'éducation en cours, titre provisoire : L'élaboration des projets des alternant-e-s des formations courtes du supérieur hors éducation nationale, sous la direction de Christine Fontanini Professeure des universités en sciences de l'éducation, Laboratoire LISEC, Université de Lorraine

¹⁰ AG PME-PMI : Assistant-e de gestion des Petites et moyennes entreprise et des petites et moyennes industries.

¹¹ TSMEL : Technicien(ne) Supérieur(e) en Méthodes et Exploitation Logistique

¹² GEA : Gestion des entreprises et administrations

¹³ Cursus d'enseignement supérieur européens : la Licence, le Master et le Doctorat.

et/ou professionnel. Ce programme prévoit un volume horaire et une évaluation du module. Ce dispositif d'accompagnement à l'orientation, appelé PPP (Projet Personnel et Professionnel de l'étudiant-e) (Lê Hung & Tralongo, 2012) est initié dans les IUT (établissements publics) depuis 2005 (création des IUT en 1965 et des BTS en 1952). Ces temps consacrés à l'orientation professionnelle sont formalisés et peuvent prendre la forme de projets (enquêtes, réalisation d'interviews...), de conférences thématiques, de forum avec des entreprises, de cours avec des intervenant-e-s extérieurs, de créations diverses (portfolio, objets...) et évidemment de l'aide à la rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation. Dans les IUT qui proposent des formations en alternance, cette modalité n'apparaît souvent qu'en seconde année (contrat d'apprentissage ou de professionnalisation), ce qui laisse du temps aux étudiant-e-s pour choisir le mode de formation, se préparer et rechercher une entreprise d'accueil.

B. Deux formations en alternance BTS et TSMEL

Les deux formations BTS AG et TSMEL, qui nous intéressent ici, sont en alternance pendant les deux années et n'ont pas de module spécifiquement consacré au projet personnel et professionnel explicité ou imposé par les référentiels. Cependant, les centres de formation de ce terrain ne sont pas insensibles à cette problématique¹⁴. Une des raisons avancées de l'absence d'un module spécifique à l'orientation est son coût pour l'organisme privé. Car ce module n'étant pas dans le référentiel officiel, il n'est ni obligatoire, ni financé. Par ailleurs, on peut supposer que du point de vue des entreprises les compétences liées aux métiers sont prépondérantes et qu'il n'y a pas une forte demande des entreprises sur les compétences liées à l'orientation et au développement de soi au moment de l'entrée dans ces formations. Les entreprises n'ont pas d'intérêt à financer des formations qui ne sont pas directement exploitables, ou utiles à d'autres (Cahuc, Ferracci, Tirole, & Wasmer, 2014, p. 4)¹⁵. En somme, la décision de l'alternance est déjà prise au moment d'entrée en formation. Et l'orientation ou le projet personnel et professionnel semble souvent en suspens dans l'attente du déroulement de la formation, si ce n'est de son issue.

V. En centre de formation privé : recruter, placer et accompagner ?

Pour certains des alternant-e-s de l'enquête, la formation en alternance est un choix plutôt construit sur des expériences scolaires et professionnelles antérieures. Par exemple : une alternante interviewée décide de s'inscrire en BTS AG, après un premier BTS, un refus d'inscription en licence puis un an de caissière à temps partiel. Pour d'autres, cela semble une opportunité présentée par des organismes d'aide à l'insertion ou de retour à l'emploi (MLJ¹⁶, Pôle Emploi...), comme cet alternant en TSMEL qui a

¹⁴ Pour les BTS AG, un temps est prévu dans l'atelier professionnel : «En début de première année, les étudiants sont initiés aux T.R.E. (Les techniques de recherche d'emploi) dans l'optique, bien entendu, de leur future recherche d'emploi mais en premier lieu pour la recherche de leurs stages. » (Annexe de l'arrêté du 9 avril 2009 portant définition et fixant les conditions de délivrance du brevet de technicien supérieur « assistant de gestion de PME-PMI à référentiel commun européen »)

¹⁵ « Tout d'abord, en l'absence d'intervention publique, le niveau de compétences générales (telles que la connaissance de l'anglais ou de la comptabilité), exploitables dans diverses entreprises et divers secteurs, peut être insuffisant. En effet, lorsque les marchés sont suffisamment fluides, les salariés ont intérêt à acquérir des compétences générales, car la concurrence leur permet d'en retirer pleinement les bénéfices. [...] De leur côté, les entreprises ont intérêt à financer des formations spécifiques, utiles chez elles, mais peu les formations générales, surtout si celles-ci permettent aux salariés de trouver des emplois dans des entreprises concurrentes. » (Cahuc, Ferracci, Tirole, & Wasmer, 2014, p. 3-4)

¹⁶ Mission Locale Jeunes

obtenu un Baccalauréat professionnel en comptabilité et bénéficié d'un dispositif d'insertion à l'emploi articulé autour d'une formation de magasinier. C'est à cette occasion qu'il apprend l'existence du TSMEEL. C'est également parfois une occasion de changer de secteur d'activité ou de métier. Enfin ce choix peut trouver une partie de ses justifications dans des considérations d'ordre familial, financier ou de certains désirs d'évolutions personnelles ou professionnelles. Ce qu'exprime une alternante en TSMEEL : « je souhaitais vraiment par apprentissage parce que du point de vue financier.[...] Il faut que je gagne, minimum, ne serait-ce que pour les frais que j'ai : le téléphone, voitures, essence. Voilà quoi. Je ne pouvais pas me permettre. Je n'avais pas envie de rester au chômage. Dans ma tête, il fallait que j'arrive à subvenir à mes besoins...» Au-delà des motivations de ces alternant-e-s, nous avons exploré indirectement lors des entretiens (par leur évocation de leurs vécus en entreprise et en centre de formation) les conditions d'accueil et de formation des alternant-e-s.

A. Des activités formelles

Ainsi, nous avons relevé (dans les propos des alternant-e-s TSMEEL et BTS) que les établissements de formation privés de notre terrain produisent une forme d'accompagnement. Cet accompagnement est orienté dans un premier temps sur la recherche d'un employeur. Dans cette perspective, ils aident les futur-e-s alternant-e-s à trouver une entreprise d'accueil. Car trouver une entreprise d'accueil est une condition essentielle à l'alternance entreprise-école mais pas toujours à l'inscription ou au suivi de la formation. Cependant, si l'alternant-e n'a pas d'entreprise d'accueil, il/elle doit supporter le coût de la formation. Dans ce cas, cela entraîne souvent la non inscription de la personne à la formation. Aussi, les centres de formation s'engagent fortement au côté des jeunes pour trouver une entreprise. Leurs actions se situent à deux niveaux. D'une part, ils démarchent les entreprises en amont pour recueillir leurs besoins et leur proposer des candidat-e-s. D'autre part, ils aident les candidat-e-s pour la rédaction du CV et de la lettre de motivation. Parfois une préparation à l'entretien d'embauche est organisée sous la forme de simulation d'entretien. En cela, ils font une formation et une préparation de leurs alternant-e-s (avant et pendant la formation) à la vie professionnelle. Suite à la signature du contrat avec l'entreprise d'accueil, ce travail se transforme à la fois en suivi administratif (absences, inscriptions aux examens...) et pédagogique (visites en entreprises, discussions de situation de travail, validations de compétences...)¹⁷. En cas de difficulté, le référent de la formation peut faire des visites en entreprise pour essayer de régler les différends. Parfois, en cas de désaccords graves, l'organisme de formation cherche une autre entreprise pour que l'alternant-e puisse terminer sa formation. En fin de période, l'organisme de formation peut proposer, aux candidat-e-s à la poursuite d'études, des formations de niveau supérieur.

B. Des activités informelles

Durant la formation, les alternant-e-s bénéficient d'occasions de s'informer lorsqu'ils-elles côtoient des formateur-trice-s issu-e-s ou impliqué-e-s dans le monde de l'entreprise. Ainsi, lors de leurs cours ou en dehors de ces derniers, ils-elles discutent ou interrogent les formateur-trice-s.

¹⁷ Notamment « Dans les deux mois qui suivent l'entrée en apprentissage, un entretien est prévu entre l'apprenti, le formateur du CFA, le maître d'apprentissage et, si nécessaire, les parents de l'apprenti afin de faire une première évaluation du déroulement de la formation. » (Source : www.education.gouv.fr- mai 2016)

Une autre source d'information de la vie des entreprises et des caractéristiques des métiers se situe dans l'expérience professionnelle vécue par chaque alternant-e. Cette source d'information est d'autant plus riche qu'elle permet d'alimenter un échange d'expériences entre pairs durant les périodes en organisme de formation.

VI. En entreprise : employer, accompagner et recruter ?

A. Prendre un alternant-e-s, dans quel but ?

L'entreprise procure à individu un poste permettant une formation en alternance. Dans ce cadre, l'employeur rémunère l'alternant-e qui est de part son contrat un salarié. De fait, l'employeur assume une part (directe ou indirecte) plus ou moins importante du coût de la formation. Ces coûts ne sont pas négligeables et ils sont pris en compte dans la politique de gestion des ressources humaines de l'entreprise (suivant les propos de certains cadres ou chefs d'entreprise de notre panel). De ce côté, toutes les entreprises n'ont pas la même politique de recrutement et de gestion de la force de travail (production). Certaines utilisent l'alternance comme l'antichambre de l'entreprise (intégration progressive, période de formation maison, adaptation à un poste particulier, remplacement d'un-e salarié-e sur le départ, fiabilisation du recrutement ...) alors que d'autres y voient une façon de se procurer de la main d'œuvre qualifiée (ou sur qualifiée) à un coût raisonnable. Enfin, certaines ont une pratique plus ponctuelle, et voient dans l'alternance une opportunité de grandir par petit pas (½ poste par ½ poste) ou de bénéficier de compétences de façon transitoire. Cependant, une pratique n'exclut pas l'autre¹⁸.

Ainsi selon Greffe (1997, p. 18-19), les entreprises peuvent avoir différents objectifs quand elles recrutent des alternant-e-s :

- former en vue d'une meilleure intégration professionnelle ;
- la mise à l'essai d'un jeune ;
- se procurer de la main-d'œuvre à « bas prix » ;
- dans une moindre mesure, transmettre la propriété des petites entreprises.

Il ne relève pas la recherche d'une optimisation financière (éviter des pénalités mises en place pour inciter les entreprises à recruter des apprenti-e-s), le souci d'une certaine image de l'entreprise. Comme l'exprime ce directeur des ressources humaines d'une entreprise du secteur de la logistique : « Nous faisons un sondage auprès de nos collaborateurs [...] qui sont en stages et en contrat pro [...] On a deux objectifs : le premier c'est de savoir comment nos jeunes se sentent dans l'entreprise. [...] Puis le deuxième enjeu, c'est d'être visible, d'avoir une bonne note, je l'espère, pour que cela attire des jeunes en contrat pro et des jeunes stagiaires. Car les jeunes vont voir ce genre de sites¹⁹. » D'autres déclarent s'impliquer volontairement dans un système de formation jugé plus pertinent, tout en préservant les intérêts de l'entreprise (chef d'entreprise dans le secteur de l'industrie)²⁰.

B. Quel accompagnement en entreprise ?

Quelquefois, l'alternant-e trouve dans la tutrice, le tuteur ou le-la supérieur-e hiérarchique direct-e une source de conseils pour ses projets professionnels. Souvent en début de contrat, une personne de l'encadrement présente et fait visiter l'entreprise à

¹⁸ Propos recueillis lors de notre enquêtes grâce aux entretiens avec des cadres d'entreprises (DRH, chefs entreprise, responsables secteur) exerçant dans des entreprises accueillant régulièrement des l'alternant-e-s.

¹⁹ Il existe des sites internet de notation des entreprises par leurs salarié-e-s, stagiaires, alternant-e-s, candidat-e-s.

²⁰ *idem* note n°18

l'alternant-e, quelquefois dès l'entretien de recrutement (alternant-e-s en TSME). Parfois, l'alternant-e commence à travailler pour l'entreprise d'accueil plusieurs mois avant le début de la formation théorique. Il arrive qu'une découverte de différents postes ou secteurs de l'entreprise soit prévue ou effectuée sur des périodes plus ou moins longues. De façon plus informelle, la situation professionnelle de l'alternant-e-s peut lui permettre de côtoyer des personnes d'autres services ou extérieures à l'entreprise (clients, partenaires, fournisseurs...) et de découvrir des métiers susceptibles de l'intéresser ou pas (alternant-e-s des deux formations).

Cohen-Scali note que la grande majorité des pratiques de conseils en carrière professionnelle est destinée aux salarié-e-s expérimenté-e-s. Et elle s'interroge sur « le rôle de la formalisation des pratiques d'accompagnement » notamment en matière de tutorat/mentorat. Elle note que le « poids de l'engagement collectif et organisationnel dans le suivi des jeunes sur la perception de leur carrière future » et place ce facteur contextuel dans la liste des facteurs « déjà identifiés (la famille, l'école, les pairs,...) comme influant les représentations de l'insertion et de l'avenir » (2008, p. 158).

VII. L'alternant-e et son projet

Nombre de facteurs ont été identifiés et étudiés quant à la transition « école-travail » (Allard & Ouellette, 2002; Valérie Cohen-Scali, 2001, 2010). Cette période riche en changements peut être particulièrement intéressante à étudier sous l'angle de la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura (2007). La TSC, contrairement au behaviorisme, suppose que l'individu se construit avec son environnement. C'est à dire que l'un et l'autre s'influencent réciproquement. Ainsi pour Bandura, il y a des interactions bidirectionnelles dynamiques entre l'« environnement » (E), le « comportement » (C) et la « personne » (P) dont la configuration et l'intensité varient suivant les situations (modèle triadique).

Nous pouvons ainsi retracer de manière simplifiée, ci-dessous, une partie de l'enchaînement des relations repérées dans les propos d'une alternante en seconde année de logistique. L'alternant-e apprend les méthodes de gestion des stocks (P) en centre de formation (E). Elle propose (de sa propre initiative) des changements dans les procédures de travail (C) à sa direction (E) qui donne son accord. La confiance des supérieurs et l'acceptation du projet confortent la confiance et son estime de Soi (P). Par itération, l'alternant-e se découvre (P) et s'investit dans le projet et l'entreprise (C). Ce qui ne l'empêche pas de faire l'expérience (P) d'un travail trop routinier à son goût (E). Et l'amène à s'informer (C) sur d'autres possibilités de métiers débouchés de la formation. Elle acquiert des connaissances sur les débouchés et métiers (P). Elle décide de changer d'entreprise en fin de formation (C) peut-être sous l'influence de la proposition à peine voilée d'une autre entreprise (E) qui a remarqué la qualité de son travail (C). A ce moment, un autre facteur intervient. Les formations qui pourraient l'intéresser en licence sont éloignées (E) et elle souhaite rester sur place (P). D'autre part, elle a besoin de son indépendance financière qui implique pour elle une formation en alternance ou un emploi (E).

Ainsi, nous avons noté lors des premiers entretiens des mécanismes qui illustrent bien ces relations et leurs dépendances aux facteurs propres à la personne et à ses environnements (organisme de formation, entreprise, vie privée). Il est intéressant de

constater (pour cette alternante) que l'individu peut modifier un environnement (E) par la médiation des acquis (P) d'un autre environnement, le jeu de l'alternance école-entreprise jouant pleinement son rôle. De plus la réussite dans l'entreprise et/ou en centre de formation (E) peut avoir des effets quant à la représentation de soi et la projection de l'individu au delà de la période de formation (P). Par ailleurs l'environnement, notamment la carte des formations en alternance (E), associé à un désir de rester ou pas sur un territoire (P) influence le projet et conditionne la décision de poursuivre ou pas leur formation (C). Ceci n'est qu'un exemple, et les propos des alternant-e-s témoignent d'un panel plus riche d'imbrications de relations influençant le projet.

Une partie du projet de formation ou professionnel de l'alternant s'élabore dans cette période souvent charnière du passage de l'école au travail. L'entrée dans le monde du travail par l'alternance ne se réduit pas (ou plus) à une formation au métier et à l'adaptation à un milieu professionnel, car elle est souvent suivie par d'autres formations. Ainsi en France d'après des enquêtes de l'OPTL²¹, seuls 2% des jeunes sortant de TSMEL poursuivent des études ou formations hors alternance et 73% sont en emploi. Parmi ces jeunes en emploi, 44% à 35% poursuivent des formations en alternance²². Ce qui rejoint nos premières observations : les alternant-e-s font souvent le choix de l'alternance et d'un niveau supérieur quand ils-elles envisagent des poursuites de formation. Il semble donc que les apprenti-e-s à BAC+2 suivent la tendance à la recherche de niveaux de formation plus élevés, à l'image des étudiant-e-s des formations de même niveau sous statut scolaire. Cette tendance se confirme d'une manière générale par l'augmentation du stock d'apprenti-e-s²³ (Moreau, 2000, p. 68).

VIII. Discussion

Ces premiers éléments, s'ils ne répondent pas à la question posée, nous permettent de questionner le vécu de l'alternance dans ses dimensions d'accompagnement à l'élaboration du projet professionnel.

Les dispositions actuelles ne prévoient pas, pour toutes les formations de niveau Bac+2 par alternance, une intervention d'accompagnement à l'orientation, telle que le conseil en orientation professionnelle (Danvers, 2003, p. 410) ou d'éducation à l'orientation. Ainsi pour certain-e-s alternant-e-s, l'accompagnement de leur projet de formation ou professionnel semble informel (si nous faisons la distinction entre l'accompagnement à la formation au métier et à l'acquisition de savoirs théoriques d'un côté et l'accompagnement au projet personnel et professionnel de l'autre). Cette situation est paradoxale puisqu'ils-elles sont dans une période charnière, où le devenir d'une partie

²¹ Enquête annuelle (Promotrans, et l'UACSE de AFT) sur le devenir des jeunes sortant (1862 réponses tous diplômes du CAP au Master II) 6 mois après un enseignement en transport et logistique dispensé au sein des CFA, des écoles et des lycées professionnels soutenus et en coopération avec l'Éducation Nationale. (Chalot, M., & Dumont, M. (2013). Rapport 2013 de l'Observatoire Prospectif des métiers et des qualifications dans les Transports et la Logistique. OPTL Consulté à l'adresse <http://www.optl.fr/parution/rapport-annuel/RA-OPTL-15jan2013.pdf>)

²² Sources : Enquêtes publiées dans les rapports annuels OPTL de 2013, 2014, 2015. Consulté à l'adresse <http://www.optl.fr/parution/rapport-annuel/>

²³ « entre 1987 et 1997 les effectifs nationaux sont passés de 220 000 à 340 000. Ce développement s'explique à la fois par un accroissement des flux d'entrée, mais également par un effet de stock : de plus en plus d'apprentis font se succéder les contrats pour accéder à des niveaux de formation plus élevés ou complémentaires... » (Moreau, 2000, paragr. 5)

des alternants est encore incertain tant pour d'éventuelles poursuites de formation que pour une entrée à part entière dans l'emploi ou l'entrepreneuriat.

Aujourd'hui, la découverte et l'insertion dans le monde du travail et/ou la montée en compétence se font sous divers modes (stage, intérim, travail d'étudiant-e-s ou saisonnier, alternance...). Récemment, l'État français vient d'adopter des mesures en faveur des césures²⁴ (pratique d'interruption volontaire de 6 mois à un an des études, déjà adopté par nombre d'établissements du supérieur). C'est une autre possibilité identifiée par le gouvernement pour contribuer « à la maturation des choix d'orientation, au développement personnel, à l'acquisition de compétences nouvelles » par « une expérience personnelle, professionnelle ou d'engagement en France ou à l'étranger »²⁵. Ce qui nous amène à considérer l'entreprise dans d'autres rôles que l'unique source de profit (Danvers, à paraître, p. 216). Par ailleurs, le « rêve » adéquationniste emploi-formation de la période 1966-1975 est révolu car les emplois changent rapidement (Dumartin, 1997, p. 60). Ce qui fait dire à certains que l'enseignement public devrait assurer une formation de base générale et technologique laissant la responsabilité aux entreprises de former les personnes à « une vraie spécialisation professionnelle ajustée aux réalités du moment » (Fauroux & Chacornac, 1996, p. 25). Plus récemment, Gallois se montre plus précis et déclare que l'apprentissage est « la meilleure manière de faire coïncider l'offre et la demande d'emplois » et favorise l'accès des jeunes à l'emploi²⁶. Cependant les alternant-e-s ne sont pas également réparti-e-s suivant le niveau de qualification, la taille de l'entreprise et les secteurs d'activités²⁷. Et l'accès à ce type de formation est aussi le résultat d'une sélection suivant les ressources socio-culturelles et scolaires des apprenti-e-s (Moreau, 2015, p. 152).

Dans ces conditions, peut-on et doit-on imaginer une forme d'intervention d'accompagnement à l'orientation dans le cadre de l'alternance ? Les politiques et institutions nationales, les entreprises et les organismes de formation doivent-ils s'investir plus volontairement dans ce champ ? Si oui, comment les inviter à dépasser plus largement les limites des actions et des fonctionnements actuels ?

En l'état, ce travail ne nous permet pas de conclure et il nous faudra le compléter ultérieurement.

Mots-clés : Accompagnement, Formation en alternance ; Formation professionnelle ; Orientation professionnelle ; Transition

Keywords : Apprenticeship ; Vocational training ; Vocational guidance ; Transition

²⁴ Circulaire n° 2015-122 du 22-07-2015 - Mise en œuvre d'une période de césure

²⁵ Communiqué du 23/07/2015 : Publication de la circulaire facilitant la mise en œuvre d'une année de césure dans les parcours étudiants - ESR : enseignementsup-recherche.gouv.fr, 2016

²⁶ Propos de Louis Gallois recueillis par Elisabeth bourguinat (Veltz & Weil, 2015, p. 235)

²⁷ Selon une étude de la génération 2004 (Contrats de professionnalisation et d'apprentissage : des usages diversifiés, Céreq, J. J. Arrighi & Mora, 2010)

Références :

- Allard, R., & Ouellette, J.-G. (2002). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. *Carriérologie*, 8(2).
- Arrighi, J. J., & Mora, V. (2010). Apprentissage contre professionnalisation : un faux débat. *Céreq*, (276).
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris: Fayard/Pluriel.
- Cahuc, P., Ferracci, M., Tirole, J., & Wasmer, É. (2014). L'apprentissage au service de l'emploi. *Notes du conseil d'analyse économique*, 19(9), 1. <http://doi.org/10.3917/ncae.019.0001>. consulté le 23/02/2016
- Cohen-Scali, V. (2001). Le rôle des composantes de la personnalité dans le processus de transition de l'école au travail. *Connexions*, 76(2), 41.
- Cohen-Scali, V. (2008). Accompagnement en entreprise et intentions liées à la carrière chez des apprentis du bâtiment. *Pratiques Psychologiques*, 14(2), 147-160.
- Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et étudier*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Danvers, F. (à paraître). *S'orienter dans la vie : un pari éducatif ?* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. 2ème édition* (2e éd). Villeneuve d'Ascq France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (4e édition revue et corrigée). Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (1973). Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet. *Revue française de sociologie*, 221-241.
- Dubet, F. (1996). *Les Lycéens*. Paris: Seuil.
- Dumartin, S. (1997). Formation-emploi : quelle adéquation ? *Économie et statistique*, 303(1), 59-80.
- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V., & Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), 387-411.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Accès à l'éducation : quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui ?* (Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous No. 2010/ED/EFA/MRT/PI/25). UNESCO.
- Duru-Bellat, M., & Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée* (Rapport pour le HCE) (p. 73). Haut Conseil de l'Éducation). Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00325099/>
- Fauroux, R., & Chacornac, G. (1996). *Pour l'école*. Paris: Calmann-Lévy. La Documentation Française.
- Fontanini, C. (2016). *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*. Rouen: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Grefte, X. (1997). *La mise en place de formations initiales en alternance : enjeux, problèmes et solutions*. Paris: UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. Consulté le 17/03/2016 à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001061/106154fo.pdf>
- Guichard, J. (2006). Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école. *Rapport du Haut Conseil de l'Éducation*, 1-66.
- Lê Hung, M., & Tralongo, S. (2012). *Le Projet Personnel et Professionnel en IUT : état des lieux 2005-2011 et perspectives*. ADIUT.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50.
- Moreau, G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail, genre et sociétés*, (3), 67-86.
- Moreau, G. (2015). L'apprentissage, un bien public ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2).
- Mucchielli, A. (2015). L'Identité individuelle et les contextualisations de soi. *Le Philosophoire*, 43, 101-114.
- Nau, X. (2011). *Les inégalités à l'école* (p. 106). Paris: Conseil économique, social et environnemental.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Veltz, P., & Weil, T. (2015). *L'industrie, notre avenir*. Eyrolles.