



HAL
open science

Une étude longitudinale de l'élaboration des projets des alternant-e-s dans deux formations du supérieur court

Ludovic Pinard

► **To cite this version:**

Ludovic Pinard. Une étude longitudinale de l'élaboration des projets des alternant-e-s dans deux formations du supérieur court. Education. Université de Lorraine, 2018. Français. NNT : 2018LORR0158 . tel-02071555

HAL Id: tel-02071555

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02071555v1>

Submitted on 3 Jul 2019

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



Université de Lorraine
UFR SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication
(LISEC – EA 2310)

**Une étude longitudinale de l'élaboration des projets
des alternant-e-s dans deux formations du supérieur court**
Du renouveau des ambitions à l'anticipation des perspectives

THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Présentée le 16 octobre 2018 par :

Ludovic PINARD

Sous la direction de Christine FONTANINI
Professeure Sciences de l'Éducation
Université de Lorraine (LISEC)

MEMBRES DU JURY :

Valérie COHEN-SCALI	Professeure, Psychologie, Cnam/Inetop	Rapporteuse
Francis DANVERS	Professeur émérite, Sciences de l'Éducation, Université de Lille	Rapporteur
Christine FONTANINI	Professeure, Sciences de l'Éducation Université de Lorraine	Directrice de thèse
Pascal LAFONT	Maître de conférences, Sciences de l'Éducation, Université Paris-Est	Examinateur
Sophie ORANGE	Maîtresse de conférences, Sociologie, Université de Nantes	Examinatrice

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier par ces quelques lignes les personnes et les institutions qui m'ont tour à tour guidé, accueilli et soutenu depuis le début de ma reprise de formation.

Mes premiers remerciements vont à Mme Christine Fontanini qui a accepté de diriger cette thèse à la suite de mon mémoire de master II. Cet accompagnement plein d'encouragements, de sollicitations et de conseils mobilisateurs, d'expériences et d'échanges toujours très instructifs m'a permis de passer toutes les étapes, les changements institutionnels et les contretemps qui ont jalonné mon travail.

Je remercie les membres du jury de thèse : Valérie Cohen-Scali, Francis Danvers, Pascal Lafont et Sophie Orange pour leur présence et le temps consacré à l'évaluation du travail présenté.

Je remercie aussi toute l'équipe du laboratoire LISEC qui a soutenu mes demandes diverses et m'a donné l'occasion de participer à différents colloques.

Je remercie les responsables des organismes de formation, les responsables de formation et les formateurs et formatrices qui ont bien voulu m'accueillir et ainsi me donner accès à un terrain de recherche tant convoité.

Je remercie aussi ceux et celles qui ont procuré la matière indispensable à cette recherche : les alternantes et les alternants de deux promotions de STS AG et de TSMEEL. Un merci aussi à tous les responsables des formations, les formateurs, les formatrices et leurs étudiant-e-s et alternant-e-s volontaires d'IUT et de BTS qui m'ont permis de redécouvrir les formations courtes du supérieur lors du travail exploratoire.

Je remercie aussi ceux et celles qui ont enrichi mon travail de doctorant de la collecte, en passant par des découvertes ou des réflexions jusqu'au temps consacré à relecture. Je pense tout particulièrement à Alain, Richard, René, Danièle, Jean-Marie, Jean, Christian, Gérard, Olivier, Caroline, Patrick, Francis, Stéphanie, Sylvain, Bertrand, Christine, Françoise, Michel, Aude, Sophie, Tristan et Josy.

Enfin, je pense aussi à ma famille, mes amies et amis qui m'ont soutenu durant ces années.

SOMMAIRE

Sommaire.....	5
INTRODUCTION.....	11
PREMIÈRE PARTIE : UNE PROBLÉMATIQUE DANS LE CONTEXTE DE L'ORIENTATION ET DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE	19
I. Un cadre européen pour l'orientation et la formation	21
II. L'orientation et la formation professionnelle à la Française	22
1. L'orientation	22
2. La formation professionnelle tout au long de la vie	22
3. La formation professionnelle initiale.....	23
4. La formation professionnelle continue	24
5. Une population sur deux dispositifs	25
DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	27
III. Le niveau III en alternance : un paradoxe français méconnu	29
IV. L'alternance : un objet à interroger ?	31
1. Introduction	31
2. L'alternance : un objet toujours travaillé aux configurations multiples.....	33
3. L'alternance au niveau III : un bon niveau d'insertion qui cache des disparités..	34
4. Le supérieur court en alternance : une formation professionnelle dans l'ombre..	35
5. Les objectifs de l'alternance	36
6. Une contextualisation socio-historique	37
7. L'alternance : un dispositif pédagogique.....	39
8. L'alternance : une pédagogie évidente et commune ?.....	41
9. L'alternance : des vertus à confirmer ?	43
10. L'alternance : un recrutement différencié ?.....	47
11. L'alternance : un vécu en entreprise à plusieurs dimensions	51
12. L'alternant-e et ses représentations de la formation.....	57
13. L'alternance : une inégalité continuée ?.....	59
14. L'alternance : objet de transition(s).....	60
15. L'alternance à la croisée des processus ?	64
16. L'alternance et la théorie sociocognitive : compatibles ?.....	65
17. Conclusion et perspectives : l'alternance, comme une nitescence dans la brume	70
V. L'orientation et l'alternance : une relation distante ?	72
1. Introduction	72
2. Quelles définitions pour le système éducatif et la formation professionnelle en France ?.....	73
3. Un terme polysémique.....	74
4. Une problématique en constante évolution	77
5. L'orientation : une histoire à côté de l'alternance ?	78
6. L'orientation et les inégalités dans le système scolaire	83
7. L'insertion et la dévalorisation des diplômes	88
8. L'alternance : les inégalités sociales et de sexe.....	88
9. Les formations du supérieur et l'orientation en alternance	89
10. Le devenir des BAC+2	98
11. L'orientations et les métiers	98
12. Représentations et identités	102
13. Une construction dynamique : la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle	103
14. Conclusion et perspectives : des inégalités connues et toujours d'actualité.....	105
VI. Le projet : un concept efficient pour les acteur-trice-s de l'alternance ?	107

1.	Introduction	107
2.	Le projet : un outil pour l'institution éducative.....	108
3.	Le projet : un outil éducatif au service de l'apprentissage et de l'évaluation	110
4.	Du projet aux projets	114
5.	Le projet « individuel » : des approches théoriques.....	115
6.	Le projet : une stratégie ?	116
7.	Le projet et le genre.....	126
8.	Le projet : du jeune à l'adulte émergent.....	131
9.	Les projets d'adultes.....	137
10.	Le projet de la formation : le point de vue de l'organisme de formation.....	143
11.	Le projet de l'alternant-e : le projet de la structure d'accueil ?.....	144
12.	Le projet de l'alternant-e : un équilibre précaire ?	145
13.	Le projet : une illusion partagée ?	148
14.	Décision d'entrée en formation et engagement en formation	150
15.	Conclusion : le projet, une construction abstraite entre nécessité et fragilité ..	152
VII.	Conclusion de la partie théorique	155
VIII.	Hyphotèses	157
TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE, RÉSULTATS ET ANALYSE		159
IX.	Méthodologie	161
1.	Méthode de recueil de données	162
2.	Les effectifs aux trois temps de l'enquête.....	162
3.	D'un terrain délimité aux limites du terrain	164
4.	Méthodologie de l'analyse.	165
X.	Présentation de la population du terrain de recherche.....	167
1.	Les populations étudiées suivant la formation et le sexe	167
2.	L'âge des alternant-e-s suivant le sexe et la formation	169
3.	Le dernier niveau scolaire ou diplôme obtenu avant l'entrée en formation.....	170
4.	Le statut des individus en formation	172
5.	L'indicateur unique des ressources parentales	173
6.	Le permis de conduire, sésame de la formation ?	173
7.	Les événements et les accidents de la vie	174
8.	Les enquêté-e-s : une population comparable ?	174
XI.	Résultats et analyse	176
1.	Les parcours des alternant-e-s : des chemins sinueux ?	177
2.	La construction des intérêts : entre vécu et contraintes.....	196
3.	L'alternance à bac+2 : un choix ?	199
4.	Alternance et motivation à l'entrée en formation.....	208
5.	L'organisme de formation : un choix limité ?.....	217
6.	L'entreprise un choix pour certain-e-s, une limite pour d'autres.....	219
7.	L'entretien de recrutement : un moment décisif de l'engagement mutuel.....	225
8.	Vivre son alternance.....	232
9.	Le tutorat entre présence et absence, nécessité et entrave.....	242
10.	Alternance et apprentissage.....	246
11.	Du projet de l'alternance aux projets de l'alternant-e	256
XII.	Discussion.....	296
1.	De l'intérêt d'une observation longitudinale : entre micro et macro	296
2.	Le titre professionnel et le diplôme : biais et usages.....	298
3.	De l'attachement au diplôme « scolaire » au flou d'un projet professionnel.....	300
4.	L'alternance : une école de la « pratique » revalorisée ou un paradoxe de plus dans le système de l' « orientation-répartition » ?	301

5. Un autre monde pas si différent.....	302
6. Une décision : le choix de l'autre	302
7. L'alternance : un accès au niveau III sous l'influence continue du genre.....	304
8. Une alternance avec des horizons différents	308
9. D'une tactique au marché du travail.....	309
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	311
Bibliographie	319
Table des figures.....	349
Table des tableaux	353
Liste des sigles et acronymes.....	357
Table des matières	361
Annexes	369
Annexe I : Caractéristiques de la population.....	371
Annexe II : Situation des individus en T3	378
Annexe III : Guide d'entretien au temps T1	379
Annexe IV : Guide d'entretien au temps T2.....	382
Annexe V : Guide d'entretien au temps T3	384
Résumé / Abstract.....	387

INTRODUCTION

Aujourd'hui, les conjonctures économiques semblent peu prévisibles 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, paragr. 1). Les métiers qui se recomposent avec les avancées technologiques et scientifiques, de nouveaux concepts et phénomènes sociaux émergents plus ou moins anticipés ou suivis par la dynamique des politiques publiques font que la société devient de plus en plus liquide (Bauman, 2013).

« De tels changements demandent aux travailleurs de développer des habiletés et des compétences différant considérablement des savoirs et savoir-faire requis par les métiers du 20e siècle. Les travailleurs précaires de l'âge de l'information doivent ainsi devenir des apprenants tout au long de leur vie, sachant utiliser des technologies sophistiquées, relevant le défi des attentes de flexibilité plutôt que de stabilité, sachant maintenir leur employabilité et pouvant créer leurs propres opportunités. Dans cette nouvelle perspective, le parcours professionnel est conçu comme dépendant de la personne et non de l'organisation (Duarte, 2004). » (Savickas et al., 2010, paragr. 7)

Et la durée des études se prolonge dans les pays industrialisés, avec comme conséquence une élévation du niveau de qualification des cohortes d'individus. Et dans ces « sociétés concurrentielles » (Létourneau, 1997) n'offrant pas toujours un contexte de plein emploi, il leur est nécessaire d'assumer leurs besoins vitaux et accessoires par une activité rémunérée. Ces jeunes adultes vivent alors une transition de l'école au monde du travail (Masdonati & Zittoun, 2012, p. 6) plus ou moins longue quelquefois en fréquentant des formations professionnelles sur un temps assez conséquent. Et parmi les diverses possibilités, certain-e-s choisissent une formation en alternance pour favoriser leur insertion professionnelle. Ces formations ont la particularité d'alterner des temps d'apprentissages théoriques et des expériences en milieu professionnel. Dans le même mouvement, la montée générale en qualification en France pousse une partie des jeunes à poursuivre leurs études au-delà du « sacro-saint » baccalauréat.

Dans ce contexte, les formations du supérieur court, en particulier les STS, semblent jouer un rôle particulier dans cette ascension vers la qualification et à l'accès au supérieur tant sous statut scolaire qu'en alternance. Car elles représentent dans les deux modes de formation une part non négligeable des effectifs diplômés du supérieur. Et plus particulièrement dans l'apprentissage, les effectifs des formations du niveau III (équivalent bac+2) représentent 50% des apprenti-e-s de l'enseignement supérieur en 2016-2017 (dont 82,3% de STS/STSA, 8,4% IUT et 9,3% autres). Et à ce niveau des formations en apprentissage, les femmes sont minoritaires avec 37,9% contre 62,1% d'hommes, mais plus présentes qu'aux niveaux IV et V (inférieur ou équivalent au bac). Enfin, les apprenti-e-s niveau III sont seulement 18,6% originaires de l'apprentissage¹. Par ailleurs, l'alternance se décline sous un autre grand type de contrat : le contrat de professionnalisation. Ces deux formes de contrat sont souvent confondues par les acteur-trice-s et ils sont considérés plutôt comme complémentaires notamment pour la tranche d'âge des 18-25 ans. Et certain-e-s alternant-e-s, dans ces formations de niveau III souvent promues pour une insertion rapide dans le monde du travail, poursuivent leur

¹ Source : Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques & Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche. L'apprentissage dans l'enseignement supérieur - L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°11. Consulté 18 juillet 2018, à l'adresse https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T260/1_apprentissage_dans_1_enseignement_superieur/.

formation au-delà du bac+2 (par exemple : en 1^{re} année de licence en apprentissage, 15,2% des effectifs sont des apprenti-e-s de BTS et 6% en 1^{re} année de diplôme d'ingénieur-e)². Ainsi les apprenant-e-s ont des usages différents de ces formations professionnelles à but d'insertion rapide, en contact permanent avec le monde du travail et réputées pour leur taux d'insertion dans l'emploi (supérieur à leurs homologues sous statut scolaire).

Et l'on constate que l'alternance, comme un outil de lutte contre l'échec scolaire, les sorties sans diplôme et le chômage des jeunes, fait l'objet d'une promotion constante de l'état depuis plus de vingt ans. Cette politique semble faire consensus dans les médias et les syndicats patronaux. Cependant, on peut aussi lire des articles spécialisés plus critiques sur l'efficacité des dispositifs d'aide à l'alternance, notamment en ce qui concerne les dépenses (5,66Md€ pour l'apprentissage et 2,1Md€ pour les jeunes en insertion professionnelle en 2014)³ qui seraient de plus en plus consacrées aux formations supérieures (aux effectifs en progression) au détriment des formations donnant accès à une première qualification niveau V et IV (qui stagnent ou diminuent). Ce faisant, on aiderait les populations qui en auraient le moins besoin en finançant une main-d'œuvre à bon marché pour les entreprises. Enfin, on pourrait s'attendre, comme pour les formations sous statut scolaire, à une montée en qualification des apprenti-e-s. Or, certain-e-s auteur-e-s (Kergoat, 2010; Moreau, 2008) remarquent que les formations en apprentissage comportent une proportion de plus en plus faible d'ancien-n-e-s apprenti-e-s avec la montée en qualification, avec pour niveau charnière le bac professionnel. Il nous paraît donc intéressant d'interroger les « survivant-e-s » de l'alternance du niveau IV pour comprendre leurs motivations à suivre et poursuivre leur formation en alternance. Enfin, les formations en alternance ont généralement une proportion de femmes qui augmente avec le niveau de formation. Ce qui interroge à la fois sur le peu de femmes dans les formations de niveau moindre et sur leur engouement tardif. Ces différentes interrogations nous suggèrent de questionner ce niveau médian tant « scolaire » que professionnel investi par les jeunes adultes fréquentant les formations en alternance de niveau III. Pour cela nous avons suivi une population d'alternant-e-s inscrite dans deux formations dispensées par des organismes privés : section de technicien-ne-s supérieur-e-s d'assistant-e de gestion PME-PMI (STS AG) et technicien-ne-s supérieur-e-s en méthodes et exploitation logistique (TSMEL). La première est presque exclusivement occupée par des femmes sous contrat de professionnalisation alors que la seconde l'est majoritairement par des hommes, tout-e-s sous contrat d'apprentissage. Nous avons choisi ces spécialités en raison de leurs débouchés multisectoriels qui suggèrent un éparpillement des alternant-e-s dans une grande variété de secteurs d'activité. Ce qui nous laisse supposer à la fois une grande hétérogénéité des entreprises d'accueil notamment vis-à-vis de leurs tailles et de leurs répartitions des emplois suivant le sexe.

Afin de formaliser notre travail de recherche, nous avons défini un cadre théorique, qui s'articule autour de trois axes que nous abordons successivement dans la partie théorique : l'alternance, l'orientation et le projet. Nous avons opté pour une présentation séparée et diachronique des trois axes. Et de manière transversale, ces trois axes nous permettent d'explorer des caractéristiques (les origines socioculturelles, le sexe et la biographie scolaire), les inégalités liées à l'origine socioculturelle et au sexe ou la sélection souvent

² Même source que la note précédente.

³ Source : Mesnard, O. (2017). La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage en 2014. La part de l'effort global de formation dans le PIB se stabilise. DARES résultats, (41), 1-11. Consulté le 10/07/2018 à l'adresse <http://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2017-041.pdf>

évoqués en sociologie ou en sciences de l'éducation dans l'étude des populations en formation.

Avant cela, nous contextualisons notre travail dans le cadre de l'orientation et de la formation tout au long de la vie au niveau national et européen. Enfin, nous présentons en troisième partie les résultats et leur analyse pour en effectuer un bilan critique. Ce qui nous permet de conclure et de proposer des prolongements de recherche.

La deuxième partie intitulée « cadre théorique de la recherche » s'organise en trois chapitres. Le premier aborde l'alternance (chapitre IV) sous ses aspects institutionnels, organisationnels, pédagogiques, sociaux et selon le genre. Nous y considérons la formation en alternance à travers le vécu entre école et entreprise, la transition école-travail, les processus de professionnalisation, d'apprentissage ... avant d'évoquer des théories explicatives de leurs effets entre la personne, le comportement de la personne et les environnements qu'il/elle fréquente. Ce chapitre présente l'alternance comme un concept « transformateur » par les apprentissages (Duchesne & Skinn, 2013).

Le chapitre V se centre sur le parcours scolaire de formation des individus, entre curriculum formel, réel et caché (Perrenoud, 1993), dans un contexte national d'orientation-répartition et d'orientation-sélection. Les aspects sociaux et psychologiques constitueront la dialogique entre le système, le vécu, les inégalités et la personne. En complément au chapitre précédent, cet examen fera apparaître le caractère « transformant » des fonctionnements institutionnels et d'une construction dynamique des intérêts, des buts et des choix.

Enfin, le troisième chapitre (VI) permet de revenir sur la personne dans ses intentions passées, présentes et futures. Nous décrivons le projet comme un processus influencé par des facteurs intrinsèques et extrinsèques à la fois reconstruction du passé et projection dans l'avenir. Il est également posé comme un élément d'analyse incontournable d'une société genrée et socialement différenciée. Cependant, on se pose la question de son efficacité dans un monde de plus en plus en mouvement ou la tactique prend peut-être le pas sur la stratégie en particulier pour les alternant-e-s. Ceci nous place dans la perspective d'analyse de l'objet « transformé » en constante redéfinition. Dans le chapitre suivant nous exposons nos choix méthodologiques à la fois de recueil, de traitement et d'analyse justifiés par une démarche qualitative et qui cherche à capter les dynamiques à l'oeuvre dans la période de fréquentation des formations en alternance par les jeunes. Cette démarche, bien que non exempte d'influences théoriques, se veut ouverte à l'étonnement (Jobert & Thievenaz, 2014).

Dans la troisième partie, les résultats et leur analyse (chapitre XI) sont présentés dans une logique diachronique des motifs et des conditions d'entrée dans la formation avant d'analyser le vécu des alternant-e-s durant les deux ans de formation, précédée par une description de la population étudiée (chapitre X). Puis il est discuté de ces éléments en relation avec les projets des alternant-e-s aux trois temps de sondage : en début, en fin et en sortie de la formation. Ces éléments d'analyse donnent à voir un recrutement différencié par les structures d'accueil⁴, selon les spécialités et le sexe des alternant-e-s, potentiellement porteur d'une discrimination anticipée de leur devenir. Par ailleurs, elle

⁴ Essentiellement des entreprises, quelques associations sans représentation de collectivités territoriales ou services et établissements publics.

confirme l'orientation par étapes des individus qui fréquentent ces formations. Enfin dans un retour réflexif, nous discutons de notre démarche, des principaux résultats et apports de ce travail de thèse (chapitre XII) avant de conclure, de rappeler les limites de notre travail et de proposer quelques prolongements de recherches et d'applications.

Cohen-scali (2000, p. 39- 40) constate que selon les recherches, l'alternance dans les formations du supérieur a des « effets aléatoires ». Et l'auteure conclut qu'

« ainsi l'intérêt des formations en alternance n'a pas été clairement mis en évidence et les injonctions des décideurs au développement de ces dispositifs s'appuient davantage sur des représentations sociales de l'alternance que sur des travaux de recherche ».

L'approche des autorités sur l'apprentissage est essentiellement basée sur une politique de l'emploi et de l'insertion des jeunes. Et le fait que les autorités parent de vertu l'apprentissage ne lui donne pas automatiquement toutes les caractéristiques d'un « bien public »⁵ (Moreau, 2015). Et lors de notre étude exploratoire, nous avons constaté que la formation en alternance était le réceptacle de nombre d'attentes de la part des jeunes adultes (montée en qualification, ressources financières, insertion dans l'emploi, accès aux formations du supérieur, indépendance vis-à-vis des parents, découverte du milieu professionnel...). Légitimement, nous pouvons alors nous interroger sur les attentes du/de la jeune qui choisit la formation en alternance et l'influence de cette attente sur son devenir. Autrement dit, les formations en alternance de niveau bac+2 rencontrent-elles les aspirations des jeunes adultes qui s'y inscrivent ?

D'un autre côté selon Orange (2018), l'orientation vers les formations du supérieur court sous statut scolaire (IUT et STS) sont des orientations de « raison » ou de repli pour une part non négligeable de bachelier-ère-s. Et si ces étudiant-e-s n'ont pas le même profil que les étudiant-e-s des filières longues du supérieur notamment sélectives (CPGE, école d'ingénieur-e-s...), il existe aussi des différences sociales et de dotations scolaires entre les candidat-e-s aux IUT et aux STS. Les STS accueillent le public aux origines sociales les plus populaires et plus souvent issu des bacs technologiques et professionnels (Orange, 2009). De son côté, Moreau (2008) remarque que les individus inscrits dans les formations en apprentissage du supérieur sont rarement issus de l'apprentissage alors que leur nombre augmente régulièrement provoquant une croissance globale des effectifs. Et l'auteur constate, en pays de loire,

« [l'] éclatement social de l'apprentissage : la proportion de pères ouvriers est de 64 % en CAP, de 56 % en BEP, de 52 % au niveau IV, de 38 % en BTS et de 27 % pour les autres apprentis du supérieur. La part des enfants de cadres et de professions intermédiaires suit le chemin inverse, avec respectivement 11 %, 15 %, 18 %, 30 % et 37 %. » (Moreau, 2008, p. 125)

De fait quel que soit le système de formation (scolaire ou en apprentissage), il existe un « filtre » qui discrimine les individus dans l'accès aux formations du supérieur court. Cela pose la question de l'origine socioculturelle des alternant-e-s, de leur orientation dans et

⁵ « L'orientation et l'entrée en apprentissage sont mal connues. La sélection des jeunes admis en apprentissage repose sur des règles diffuses et obscures : sélection par entreprises, hiérarchie endogène des métiers, régulation par les CFA, institutionnalisation progressive de la recherche du maître d'apprentissage. Autant d'éléments qui conduisent à un durcissement du "prix d'entrée" en apprentissage, à un accroissement du nombre de jeunes apprentis qui n'apprennent pas le métier souhaité et, au final, à un dispositif qui écarte les jeunes urbains, les jeunes d'origine étrangère et les jeunes filles, *a contrario* de l'idée qu'on peut se faire d'un bien public. » (Moreau, 2015)

par le système éducatif français et de leur devenir. La fréquentation des formations de niveau III en alternance s'inscrit-elle dans la continuité ou en rupture avec le parcours social⁶ de chacune et chacun ? A-t-elle une influence sur les aspirations de l'alternant-e suivant ses origines socio-culturelles ?

D'autre part, nombre d'auteur-e-s considèrent le moment de la formation par alternance comme une « transition professionnelle » (Tanguy, 1986) organisée socialement (Zaouani-Denoux, 2005). Ainsi, nous supposons que cette transition est accompagnée par un ou des processus dynamiques et continus notamment en ce qui concerne le choix professionnel. La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) décrit les processus de choix professionnels (Lent, 2008). Cette théorie suppose que les buts, donc les projets des individus, évoluent en fonction d'éléments extérieurs et de la façon dont les individus perçoivent leurs expériences. Seulement, avant même le choix de l'alternance au niveau III (bac+2), les hommes et les femmes sont réparti-e-s de façon différenciée dans le système scolaire suivant les voies générale, technologique et professionnelle, les filières par domaine professionnel à tous les niveaux de qualification (Vouillot, 2002), tout comme entre la formation en alternance et sous statut scolaire (Pesonel, 2015a). Par exemple, les femmes sont plus présentes dans les formations générales, littéraires, des services et sous statut scolaire, alors que les hommes sont majoritaires dans les filières scientifiques, techniques de production ou professionnelles ainsi que dans l'apprentissage. Dès lors le choix de l'alternance au niveau III et de la spécialité sont largement influencés par une biographie scolaire genrée. Enfin, les femmes et les hommes n'ont pas les mêmes chances de trouver un emploi (les femmes sont plus souvent au chômage ou à temps partiel) et il existe aussi dans les branches professionnelles une répartition genrée horizontale et verticale de l'occupation des postes (Vouillot, 2002). Or, la fréquentation d'une formation en alternance suggère une meilleure connaissance des métiers, du milieu professionnel et du marché de l'emploi. On peut donc se demander si la fréquentation de ces formations du supérieur court a un impact différent sur le projet de l'alternante et de l'alternant.

Pour notre part, nous voulons appréhender l'impact de ces formations par alternance sur l'élaboration du projet professionnel et de formation des alternant-e-s. Par là, nous voulons explorer l'intuition que la fréquentation du milieu professionnel durant le cycle du supérieur court par alternance n'est pas neutre. Elle peut, soit renforcer, soit estomper les effets de genre et des origines socio-professionnelles en matière de construction du projet de formation et d'avenir professionnel. Cette influence peut ne pas être constante et prendre des formes différentes. Et elle serait modulée suivant un certain nombre de facteurs que nous précisons dans nos hypothèses (cf. chapitre VIII). Dit autrement, En quoi la fréquentation des formations courtes du supérieur en alternance impacte-t-elle les projets professionnels et de formation des alternantes et des alternants ?

⁶ « En effet, raisonner en termes de parcours social invite à ne pas restreindre le regard à un domaine particulier de l'existence (le domaine professionnel, par exemple), ce que tend à faire le concept de « carrière », mais à l'inverse à prendre en considération les multiples domaines dans lesquels se déploie la vie humaine (professionnel, conjugal, parental, résidentiel, de santé, etc.) et, de plus, à se montrer attentif à leurs enchevêtrements. » (Caradec, Ertul, & Melchior, 2012)

Ainsi, le cadre théorique mobilisé dans notre recherche, bien que porté par une approche empruntant à la sociologie de l'éducation, convoque d'autres disciplines telles que la psychologie de l'orientation et la psychologie de la motivation.

PREMIÈRE PARTIE :
UNE PROBLÉMATIQUE DANS LE
CONTEXTE DE L'ORIENTATION ET DE LA
FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

I. Un cadre européen pour l'orientation et la formation

« [...] l'éducation et la formation ont un rôle crucial à jouer face aux nombreux défis socio-économiques, démographiques, environnementaux et technologiques que doivent relever l'Europe et ses citoyens aujourd'hui et dans les années à venir [...] » Conseil de l'Union européenne. (2009, mai 28).

Les chapitres de cette partie ont pour objectif de contextualiser notre travail dans le cadre européen et national de l'orientation et de la formation tout au long de la vie. Nous ne ferons donc que rendre compte des plus récentes évolutions institutionnelles en dégageant les particularités françaises.

En Europe, l'Union européenne (UE) valide une stratégie lors du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 : la « stratégie de Lisbonne ». Par la suite le Conseil européen de Barcelone a approuvé en mars 2002 le programme de travail «Éducation et formation 2010» qui spécifie « un cadre solide pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation » (*id.*).

Celui-ci a pour ambition, à l'horizon 2010, de rattraper le retard des pays de l'UE et de doter, cette dernière, de

« l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ».

Un des objectifs concerne l'éducation et la formation : « développer l'éducation et la formation tout au long de la vie, favoriser une politique active de l'emploi, moderniser la protection sociale et favoriser l'intégration sociale. » Le 21 novembre 2008 à Bruxelles, le conseil des ministres de l'Éducation et de la jeunesse a adopté une nouvelle résolution sur l'orientation : « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation ». Le cadre stratégique européen pour l'éducation se renforce encore avec le conseil de 2009 : « Éducation et formation 2020 ». Puis en 2010, les ministres de l'Éducation de 33 pays européens annoncent lors du « Communiqué de Bruges » des objectifs et mesures visant

« un système moderne et attrayant de formation professionnelle garantissant :

- le plus large accès possible à l'éducation et la formation tout au long de la vie ;*
- le secteur de l'enseignement et de la formation devant être plus ouvert et moins rigide pour permettre un apprentissage à toutes les étapes de la vie ;*
- des possibilités plus nombreuses de stages ou de formations à l'étranger, lesquels permettent d'améliorer la maîtrise des langues étrangères, la confiance en soi et la capacité d'adaptation ;*
- des cours de meilleure qualité débouchant sur l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques ;*
- une plus large participation des personnes handicapées ;*
- la créativité, l'innovation et l'esprit d'entreprise. » (Commission européenne, 2010)*

Dans ce communiqué, on constate que les objectifs concernent autant l'organisation du système de formation (attrayant, moderne, plus ouvert et moins rigide...) que les formations (cours de meilleures qualités, avec des stages à l'étranger ...). Et on assigne au système des axes d'améliorations individuelles en termes de connaissances, compétences et capacités.

II. L'orientation et la formation professionnelle à la Française

Aujourd'hui, en France, les textes⁷ font référence à « l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie » tout comme les textes de l'UE. Ainsi, la formation et l'orientation deviennent des enjeux majeurs, pour la nation, dans une économie de plus en plus globale et concurrentielle. Et à l'échelle individuelle, la concurrence sur le marché du travail est forte et légitimement chacun cherche à se positionner favorablement.

1. L'orientation

Ainsi à propos de l'orientation, on peut lire dans un rapport au Premier ministre de 2009⁸ ce constat sur les évolutions du marché du travail :

*«-la moindre stabilité des emplois et qualifications et de la multiplication des ruptures professionnelles [...],
- l'exigence accrue de gestion de ses compétences et de ses savoirs par le salarié lui-même, afin d'assurer son employabilité et son adaptabilité à l'emploi [...],
- l'individualisation croissante des parcours professionnels et des compétences [...] »*

font « de l'orientation un élément clef dans l'aide à l'identification et à la construction des parcours professionnels à tous les âges ». Ce constat concerne tout aussi bien l'orientation que la formation professionnelle tant elles sont liées puisque c'est en apprenant qu'on s'ouvre des possibilités d'orientation et en s'orientant que l'on a besoin d'apprendre. Tant et si bien que la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009, relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, est promulguée. Et le premier article de la loi crée un droit à l'orientation qui se traduit dans l'article L6111-3 du Code du travail.

2. La formation professionnelle tout au long de la vie

Le Code du travail (article L6111-1) définit la formation professionnelle tout au long de la vie. Elle

« comporte une formation initiale, comprenant notamment l'apprentissage, et des formations ultérieures, qui constituent la formation professionnelle continue, destinée aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. »

Elle a pour objectif de

« permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle [...] ».

Et il lui est fixé un objectif concret pour chaque personne

« [...] progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle. » (id.)

Ce nouvel objectif apparaît avec la loi du 24 novembre 2004 relative à la formation tout au long de la vie.

Aussi, en 2015, la formation professionnelle en France peut se schématiser en deux grandes parties : la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle

⁷ Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

⁸ Mme Françoise Guégot (Députée de la Seine-Maritime), Rapport au premier ministre de 2009 : Développement de l'orientation professionnelle tout au long de la vie, p.8.

continue. Chacune d'elles se scinde en plusieurs parties se distinguant par des types de formations ou d'actions propres à chaque partie. Nous en faisons une représentation simplifiée dans la Figure 1. Ainsi, sous le terme de « formation professionnelle », on retrouve la formation professionnelle initiale sous statut scolaire ou par apprentissage et la formation professionnelle continue (FPC) composée de formations (de quelques heures à plusieurs années) et des dispositifs tels que la VAE, bilan de compétence... Nous rappelons que la VAE est un dispositif qui confronte le/la prétendant-e à la certification à un référentiel institutionnel le/la soumettant à une « épreuve » qui questionne la place du/de la professionnelle dans la hiérarchie des savoirs et de l'expérience (Lafont, 2015). Si une partie des dispositifs est clairement identifiée dans l'un ou l'autre champ de la formation (ex : VAE et formation continue), d'autres comme la formation sous statut scolaire, sous contrat d'apprentissage ou de professionnalisation semblent se développer au moins, pour partie, en parallèle. Or entre 1995 et 2000, une observation, région par région, tendrait à montrer « que les variations d'effectifs entre les lycées professionnels, l'apprentissage, la professionnalisation, ou les stages des programmes régionaux ne sont pas liées » (Arrighi & Mora, 2010a, p. 4). Ce qui fait dire aux auteurs qu'« il y a moins concurrence que complémentarité entre apprentissage et contrats de professionnalisation ».



Figure 1 : Organigramme simplifié de la formation professionnelle en France en 2015.

3. La formation professionnelle initiale

La "formation professionnelle tout au long de la vie" (FTLV) peut commencer dès la fin du collège dans le système éducatif français. Cependant, on notera que des dispositifs existent (ou existaient) pour accueillir (minoritairement) des élèves fragiles (DP6⁹ puis prépa-pro) ou en décrochage scolaire (DIMA¹⁰) dans d'autres structures (par exemple en lycée

⁹ Module de découverte professionnelle 6 heures

¹⁰ Dispositif d'initiation aux métiers en alternance

professionnel ou en centre de formation des apprentis) avant la fin de la 3^e. Ainsi, la voie initiale de la formation professionnelle commence véritablement au secondaire. Les apprenant-e-s peuvent s'y inscrire à tous les niveaux du CAP à l'enseignement supérieur. Différentes structures dispensent ces enseignements dans le secteur public comme dans le secteur privé : les lycées, les universités, les écoles d'ingénieur-e-s, les centres de formation des apprentis... Et c'est seulement une fois entrés dans la vie active que les individus peuvent continuer à se former dans les dispositifs de la formation professionnelle continue.

Ainsi

« La formation professionnelle initiale constitue la première étape de « la formation professionnelle tout au long de la vie » [...] et regroupe « les premières formations (...) professionnelles », c'est-à-dire « celles qui, avant l'entrée dans la vie active, préparent les jeunes à un emploi d'ouvrier ou d'employé, spécialisé ou qualifié, de travailleur indépendant et d'aide familiale, de technicien, technicien supérieur, d'ingénieur ou de cadre supérieur des entreprises des divers secteurs économiques » (article 1^{er}, I, de la loi n°71-578 du 16 juillet 1971). (Porcher & Malicot, 2007, p. 12)

Depuis cet article a été abrogé par la loi n°2014-288 du 5 mars 2014 - art. 24 qui promulgue l'article L6111-1 précédemment cité. Ce dernier ne donne pas de précisions ou limites concernant les niveaux de qualifications ou champs d'application. Ainsi, on peut ajouter le secteur public avec la liste des emplois de tous niveaux. Car dans les textes, la formation « statutaire »¹¹ des fonctionnaires comprend la formation professionnelle initiale (par exemple pour les futur-e-s enseignant-e-s en master MEEF¹²). Il faut préciser que les formations initiales sont toutes diplômantes contrairement aux formations professionnelles continues.

Par ailleurs, certains auteurs (Bergier & Bourdon, 2009, p. 9) considèrent que « l'éducation tout au long de la vie prend le relais de la formation continue et de l'éducation permanente dans nos sociétés ». Dès lors, qu'elle est le rôle de la formation continue et plus particulièrement de la formation professionnelle continue ?

4. La formation professionnelle continue

On trouve la définition de la formation professionnelle continue dans le Code du travail

« La formation professionnelle continue a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel, à la sécurisation des parcours professionnels et à leur promotion sociale. Elle a également

¹¹ Art. 1 : « La formation professionnelle statutaire, destinée, conformément aux règles prévues dans les statuts particuliers, à conférer aux fonctionnaires accédant à un grade les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice de leurs fonctions et la connaissance de l'environnement dans lequel elles s'exercent ; » (Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État, 2007).

¹² Master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » - Art. 14 : « Le stage de la formation en alternance en deuxième année de master, effectué par les lauréats du concours, prend la forme d'un stage en responsabilité. » (Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », 2013)

pour objet de permettre le retour à l'emploi des personnes qui ont interrompu leur activité professionnelle pour s'occuper de leurs enfants ou de leur conjoint ou ascendants en situation de dépendance. » (Code du travail - Article L6311-1)

C'est ainsi que l'on retrouve des formations soit diplômantes, soit qualifiantes (certifications sectorielles) ou non qualifiantes pour répondre aux différents objectifs.

5. Une population sur deux dispositifs

Le système de formation professionnelle français suit les directives de la communauté européenne. Il est constitué de deux sous ensembles bien distincts et plutôt complémentaires : la formation initiale et la formation continue. Cependant, les deux systèmes ont une zone de recouvrement concernant la population des individus de 16 à 25 ans. C'est dans cette tranche d'âge que nombre de jeunes vivent la transition de l'école au monde du travail. Cette transition est assurée en très grande partie par les formations professionnelles. Parmi toutes les formations proposées dans le système français, il en est certaines qui sont dispensées en alternance. Une formation en alternance est une formation bâtie sur le principe d'une succession de périodes de cours « théorique » en organisme de formation et de période dans une structure d'accueil, le plus souvent une entreprise (cf. chapitre IV). Quelles sont les caractéristiques des formations en (par) alternance ? À qui sont-elles destinées ? Quel est leur rôle dans la transition école-travail ?

Ces questions soulèvent bien des pistes de recherche dont trois nous paraissent incontournables et profondément liées. La première concerne l'alternance en tant que système de formation avec ses rôles, ses objectifs et ses attentes d'insertion, de qualification, de justice sociale et d'avenir décent¹³ pour la jeunesse. La deuxième concerne plus le « comment » de la fréquentation de l'alternance en relation avec le système éducatif et plus largement le système de formation et d'orientation tout au long de la vie. Enfin le troisième plus introspectif pour les personnes et interdépendantes des deux premières dans le cas des candidat-e-s à l'alternance, nous amène à envisager le versant du « pourquoi » du projet de formation par alternance.

¹³ Pietro Rodriguez et Serrano font la différence entre « travail décent » et « qualité de l'emploi ». Le « travail décent » fait plus référence à l'aspect social (« justice ») alors que la « qualité de l'emploi » serait dans une vision plus économique (« efficacité »). (Prieto Rodriguez, C., & Serrano, A. (2014). Du travail décent à la qualité de l'emploi: enjeux épistémologiques et politiques d'un changement de paradigme. La nouvelle revue du travail, (4). Consulté le 01/07/2018 à l'adresse <http://nrt.revues.org/1639>)

DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

III. Le niveau III en alternance : un paradoxe français méconnu

Les formations à vocations professionnelles de niveau III sont largement absentes des recherches des sociologues de l'éducation comme le souligne Orange (2013). Faute en est peut-être à leur particularité encore plus prononcée suite à l'avènement du cycle supérieur européen organisé autour du LMD. Cependant nombre de ces formations ont plus d'un demi-siècle (création des IUT en 1966¹⁴ et des BTS en 1962¹⁵). De plus elles constituent la deuxième voie d'accès à l'enseignement supérieur avec 15% des effectifs de l'enseignement supérieur en 2015-2016¹⁶.

Cette situation relève deux paradoxes.

Le premier, l'existence d'une voie plurielle et majeure de l'enseignement supérieur en France plébiscitée, mais peu étudiée. Le second, la reconnaissance d'une filière de formation sur le territoire français relevant de l'« exception culturelle française » non encore démentie à ce jour malgré une normalisation de l'enseignement supérieur européen commencée en 2002.

Cependant quelques travaux, enquêtes ou ouvrages se consacrent plus spécifiquement aux étudiant-e-s de STS (Cohen-Scali, 2001a; Orange, 2011, 2013), d'IUT¹⁷ (par exemple: Le Nir & Spennato, 2012; Rousset, 2011) ou issu-e-s des deux formations (par exemple: Bouffartigue, 1994; Gendron, 1997, 2004; Grelet, Romani, & Timoteo, 2010). Ce qui tant à rejoindre le constat de Orange concernant les BTS – que nous pouvons transposer aux formations en alternance hors « Éducation nationale » – quant à la difficulté des chercheurs

« à traiter de ces “bizarreries” du système scolaire qui débordent des frontières institutionnelles : inscrites dans les lycées, en regard du monde du travail et en marge du système universitaire. » (Orange, 2013, p. 4)

Comme déjà signalé plus haut, les travaux de recherche et articles spécifiques aux formations professionnelles de niveaux Bac+2 sont rares. En réduisant encore la focale à ces mêmes formations en alternances, il ne nous reste que peu de ressources (Cohen-Scali, 1999, 2001a, 2001b; Papet & Louche, 2004; Paquiot-Papet, 2015; Veillard, 2005).

Cependant, d'autres chercheur-euse-s se sont intéressé-e-s aux formations en alternance en écoles d'ingénieur, en master, en lycée. Et dans le supérieur s'est développée plus particulièrement une recherche autour des secteurs de l'éducation, du travail social ou de la santé qui pratiquent des formes différentes d'alternance (du stage à l'immersion en milieu professionnel). Et un nombre plus conséquent d'études se consacrent au niveau V, niveau traditionnel de formation de l'apprentissage (CAP, BEP...). De fait si l'on regroupe toute

¹⁴ Décret n°66-27 du 7 janvier 1966 portant création d'instituts universitaires de technologie.

¹⁵ Décret n°62-216 du 26 février 1962 portant application des dispositions de l'art. 35 du d. 59-57 du 6 janvier 1959 relatif à la réforme de l'enseignement public (relatif au brevet de technicien supérieur).

¹⁶ Source : MENESR-DEPP. (2016). Repères & références statistiques, enseignements, formation, recherche. Consulté le 28/01/2017 à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf

¹⁷ Chaque année les IUT réalisent une enquête de suivi des sortant-e-s. Ce qui donne lieu certaines années à des rapports d'enquêtes sous l'égide de l'assemblée des Directeurs d'IUT. (Source : <http://www.iut.fr/publications/le-devenir-des-etudiants.html>)

la littérature sur le sujet, elle paraît conséquente témoignant

« [...] [d']un engouement pédagogique, voire parfois l'expression d'un militantisme (l'alternance en tant que reliance¹⁸ (Bolle de Bal, 2001)) dont la mise en œuvre n'est pas sans difficultés. »¹⁹ (Pentecouteau, 2012, p. 3)

Cependant, cette abondance se développe suivant certains axes de recherche et laisse des zones en friche. Ainsi Geay et ses collaborateurs (1999) identifient dans les travaux cinq approches de l'alternance : « socio-historique », « socio-pédagogique », « socio-économique » « cognitivo-institutionnelle » et « cognitive ». Et plus récemment, les auteurs Cohen-Scali et Capdevielle-Mougnibas (2010a) notent que peu de recherches abordent les formations par alternance sous l'aspect psychologique. Elles se consacrent plutôt à la pédagogie, au tutorat, aux aspects socio-économiques ou sociologiques. Ce qui démontre que l'alternance se prête à une étude pluridisciplinaire. Et pour Cohen-Scali et Pouyaud, l'alternance est « [...] un objet social suffisamment riche pour qu'une véritable psychosociologie de l'alternance puisse voir le jour. » (2011, p. 230)

La présentation en trois parties, qui suit, pourrait paraître quelque peu arbitraire. Pour nous, elle découle d'un travail exploratoire dans les organismes de formation où nous avons échangé avec les apprenant-e-s et les personnels. Nous avons constaté que l'orientation et le projet avaient des traitements différents en fonction des diplômes préparés. Par exemple, le DUT intègre dans son référentiel le projet personnel de l'étudiant et les IUT ont mis en place toute une démarche avec des cours spécifiques. À l'opposé, les référentiels des BTS ou du TSMEL n'évoquent pas explicitement le projet ou l'orientation de l'étudiant-e ou de l'alternant-e et logiquement les établissements et les organismes de formation ne sont pas tenus d'y consacrer des heures de cours. C'est finalement les différents terrains effleurés, nos lectures et notre questionnement autour de l'orientation puis du projet qui ont provoqué cette structuration, lui donnant une valeur heuristique (Danvers, 2009). Nous aurions pu explorer aussi une quatrième dimension autour des savoirs et de la pédagogie. Cependant, deux considérations nous ont incité à prendre en compte cet aspect de la formation sous différentes facettes sans pour autant la mettre au cœur de notre travail. La première raison est liée aux nombreux travaux sur la pédagogie et l'organisation de l'alternance qui apportent déjà une multitude d'éclairages. Ceux-ci ont nourri nos premières réflexions et par la suite notre analyse, mais n'ont pas pris un caractère central dans notre recherche. La seconde est portée par un souci de faisabilité, comme le rappellent Quivy et Campenhoudt (2006), il convient d'envisager une recherche raisonnable du point de vue de sa réalisation (empan, complexité, moyens et temps).

¹⁸ Bolle de Bal distingue quatre types particuliers de reliance (« la reliance entre une personne et des éléments naturels », « la reliance entre une personne et l'espèce humaine », « la reliance entre une personne et les différentes instances de sa personnalité ») dont la « reliance sociale » qu'il définit comme « la création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne. » (2003, p. 5)

¹⁹ Dans un article consacré à la formation par alternance en université

IV. L'alternance : un objet à interroger ?

« L'apprentissage apparaît comme un laboratoire d'analyse aux croisements de l'école et de l'entreprise, de l'éducation et du travail. » (Kergoat, 1998, p. 75)

1. Introduction

En préambule de cette partie, il faut noter que suivant les auteur-e-s, le mot « alternance » peut recouvrir diverses modalités : du simple stage à la succession régulière et programmée de période en centre de formation et en milieu professionnel. Quelquefois les auteur-e-s (Aldeghi & Cohen-Scali, 2006; Zaouani-Denoux, 2011) l'utilisent pour désigner soit une ou plusieurs de ces modalités qu'ils regroupent dans leur conception, soit parfois toutes les modalités de façon indifférenciée (Danvers, 2009, p. 35). Ce qui ne va pas sans quelques controverses autour de la modalité du stage comme une forme d'alternance. Par exemple, pour Merle et Théry (2012), les stages peuvent constituer un frein au développement de l'alternance : « trop de stages tuent l'alternance » (p. 21). Car le stage, comme l'alternance, est introduit (de la 3^e à l'enseignement supérieur) pour pallier aux maux qu'une formation « classique » n'a pas su guérir (le décrochage scolaire, l'orientation par défaut, les difficultés d'insertion...). Ainsi, ces trente dernières années, on a vu se développer cinq modalités alliant formation et présence en milieu professionnel :

« l'apprentissage, l'alternance sous statut scolaire ; les contrats de professionnalisation ; les actions de formations alternées sous statut de stagiaire en formation professionnelle (AFPA) ; les stages en entreprises. » (Santelmann, 2012, p. 105)

Et cette manne de stagiaires constitue une ressource de main d'œuvre gratuite ou presque (l'alternant n'étant « *que bon marché* ») pour les entreprises et les administrations. Ce qui, d'après Merle et Théry (2012), détournerait ces dernières d'un intérêt à rentrer dans le contexte plus contraignant du « contrat d'alternance ». Les auteurs préconisent d'encourager l'implication de l'entreprise dans la formation des jeunes avec une responsabilité partagée. Car pour le jeune comme pour l'entreprise, l'alternance constitue un risque, mais aussi un investissement.

Il a été choisi dans ce chapitre de respecter l'expression des auteur-e-s, aussi nous reprenons leurs terminologies.

Autre précision, dans la formation professionnelle initiale, il faut distinguer l'apprentissage scolarisé de l'apprentissage salarié (Moreau, 2006a). Le premier est une formation sous statut scolaire où on a introduit des périodes en entreprise. Le second est une formation en entreprise qui se scolarise, puis se formalise avec la loi de 1971 (*id.*, 2006a).

Quand nous parlerons d'apprentissage (au sens de dispositif de formation professionnelle en alternance), c'est en référence à un mode de formation alternée entre centre de formation d'apprentis (CFA) et entreprise comme défini dans les lois de 1971 sur la formation professionnelle. Ces dernières définissent notamment : le statut de l'apprenti-e et le contrat d'apprentissage²⁰. C'est à cette époque entre 1970 et 1990 que l'apprentissage passe de la formation pratique à une formation en alternance (Agulhon, 2000; Moreau, 2007).

²⁰ Contrat, accompagné, d'un salaire alliant l'obligation de périodes en cours théoriques et de périodes de travail.

Pour Le Douaron, Maillard et Fournier (2012, p. 32- 33), il s'est établi, au-delà d'une définition juridique, un consensus sur la définition de « la vraie » alternance comme

« un processus pédagogique cherchant à articuler, dans un temps unique de formation, deux lieux : le centre de formation et l'entreprise, et trois acteurs : la personne en formation, le formateur et le tuteur, associés dans le pilotage du processus. La qualité de la formation suppose que la situation professionnelle soit réelle, que la relation entre les acteurs soit contractualisée, et que les acquis de la formation soient validés. »

Et pour ces auteur-e-s, la pédagogie de l'alternance revêt nombre de formes organisationnelles suivant les pays, à l'intérieur de ces derniers et suivant le responsable du pilotage de la formation (l'entreprise ou l'organisme de formation).

D'après Merhan (Merhan, Ronveaux, Vanhulle, & Collectif, 2007, p. 10)

« [Pour résumé], le principe de l'alternance peut se concevoir selon une matrice où interagissent, en tension :

- trois pôles: celui des institutions chargées de la définition, des orientations, de la standardisation et du contrôle des professions; celui des organisations chargées de la formation ; celui des acteurs (formateurs et formés);*
- deux grandes logiques, l'une tendant à fournir des réponses adaptées à des besoins de production, et l'autre davantage orientée par des buts éducatifs souvent énoncés en termes de développement identitaire des personnes;*
- des savoirs d'origines multiples débouchant sur des objets de formation polymorphes. »*

En France, l'alternance en formation professionnelle pour les jeunes de 16 à 25 ans peut prendre deux formes réglementaires (administratives et financières) : contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. L'un se réfère au monde de la formation initiale et l'autre au monde de la formation continue (Le Douaron et al., 2012). Ces deux types de contrats d'alternance sont souvent peu discernables pour les différents acteurs/actrices (Arrighi & Mora, 2010b). De plus, il n'est pas évident qu'il existe une forme spécifique de pédagogie de l'alternance pour chacun de ces contrats. Car les alternant-e-s peuvent suivre certaines formations diplômantes indépendamment du type de contrat. D'autre part et d'une manière générale, la question des pratiques pédagogiques de l'alternance semble se poser pour le « modèle français de l'alternance » (Agulhon & Lechaux, 1996, p. 22) car certain-e-s auteur-e-s suggèrent qu'elles sont en général trop scolaires et pas assez individualisées (Arrighi & Mora, 2010b, p. 36). Elles s'éloigneraient en cela de la vision des années 80, qui

« ... [s'inscrivait dans une] approche prescriptive, voire normative, de l'alternance dite intégrative ou interactive par opposition à une alternance juxta-positive considérée comme la fausse alternance. » (Agulhon & Lechaux, 1996, p. 24)

On le voit, l'aspect pédagogique de l'alternance est central dans nombre de publications (Cohen-Scali & Capdevielle-Mougribas, 2010b) et revêt une importance certaine dans ce type de dispositif. Cependant, ne faut-il pas dépasser cette approche pédagogique de l'alternance, comme le suggère Monaco (1993), pour éviter deux impasses : considérer l'entreprise comme la référence sur laquelle l'école doit s'aligner ou au contraire faire de l'entreprise le lieu de «la» formation professionnelle ? C'est pourquoi la pédagogie de l'alternance n'est pas le propos central de ce travail. Il aborde donc cet aspect (cf. paragr. 7 et 8 de ce chapitre) uniquement pour permettre d'appréhender au mieux d'autres dimensions de la formation par alternance comme la biographie des candidat-e-s à l'alternance, le vécu de la formation, l'élaboration et la concrétisation du projet d'orientation et professionnel.

Ce chapitre amorce la déconstruction et la reconstruction de l'objet de notre recherche en mettant au jour les éléments qui portent l'alternance comme une formation spécifique dans le système de formation. Ce travail questionne l'alternance tant dans son organisation que par ses implications dans les relations entre l'individu et les institutions et vise à considérer les caractéristiques personnelles dans des processus transitionnels influencés.

2. L'alternance : un objet toujours travaillé aux configurations multiples

La formation en alternance, délaissée hier, est portée depuis plusieurs décennies par les pouvoirs publics, quelles que soient leurs affinités politiques. Cette tendance persistante est justifiée par une volonté institutionnelle de lutter contre le chômage en particulier des jeunes (Ville et al., 2014). Car bien des atouts sont attribués à l'alternance : meilleurs taux d'insertion, adéquation formation-emploi et porte d'accès à la qualification pour les plus éloignés du système scolaire... Dans le même temps, les formations professionnelles de niveau bac+2, hier reconnues et pourvoyeuses de technicien-ne-s supérieur-e-s destiné-e-s à soutenir le développement des entreprises et l'économie nationale tout en déviant les jeunes de l'université, sont devenues récemment une exception française du système de formation européen : licence-master-doctorat (LMD). Ce qui fait des formations en alternance de niveau bac+2 la promesse d'une insertion professionnelle rapide et réussie, potentiellement porteuse d'une montée en qualification. Cet objet est situé entre l'enseignement professionnel du secondaire²¹ et le premier grade délivré dans l'enseignement supérieur,²² mais aussi placé entre l'école et l'entreprise. Ces formations se trouvent plongées dans une double controverse. Plus largement, le débat sur l'efficacité de l'alternance est très vif aujourd'hui avec les nouvelles mesures gouvernementales²³. Ainsi un avis du 20 juin 2018 du sénat²⁴ relève les freins à l'apprentissage malgré de meilleurs taux d'insertion que pour les formations sous statut scolaire et préconise des amendements au projet de loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ». Ces propositions de modifications concernent l'apprentissage et portent essentiellement sur des aspects organisationnels qui concernent le système éducatif du collège à l'université. Cependant, le projet de loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » est plus large et fait débat comme en attestent les articles de presse²⁵.

En effet, l'apprentissage est une forme de formation par alternance parmi bien d'autres (Cohen-Scali, 2010). Elle se distingue par le statut de salarié et la signature tripartite d'un

²¹ Plus généralement les formations de niveau IV.

²² Équivalent niveau II

²³ Philippe, E., & Pénicaut, M. *Projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel*, No. 904 (2018). Consulté le 01/06/2018 à l'adresse http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/projet_de_loi_liberte_de_choisir_son_avenir_professionnel.pdf

²⁴ Lafon, L. (2018). *Avis Sénat n°591 pour avis des dispositions relatives à l'orientation et d'une partie des dispositions relatives à l'apprentissage du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel* (AVIS Sénat No. 591). Paris: Sénat. Consulté le 01/07/2018 à l'adresse <https://www.senat.fr/rap/a17-591/a17-5911.pdf>

²⁵ Par exemple dans Les Echos (journal économique) : « Très mécontents de la façon dont le gouvernement a mené ce chantier, partenaires sociaux et régions misent sur le passage par la case parlementaire, début juin, pour renverser quelques-uns des arbitrages les plus controversés. » Mazuir, V. (2018, avril 9). *Projet de loi « avenir professionnel » : les principales mesures*. Consulté 3 juillet 2018, à l'adresse <https://www.lesechos.fr/economie-france/dossiers/0301530812830/0301530812830-projet-de-loi-avenir-professionnel-les-principales-mesures-2167163.php>

contrat d'apprentissage (employeur-euse, apprenti-e, centre de formation). C'est une formation initiale rémunérée ouverte, en France, aux jeunes de 16 à 25 ans et récemment prolongée à 29 ans. Elle vise l'obtention d'un diplôme ou d'un titre professionnel²⁶ par l'alternance d'un enseignement théorique en organisme de formation et d'une formation pratique en entreprise. On trouve aussi dans certaines formations par alternance des personnes en contrat de professionnalisation²⁷. Enfin, que ce soit en apprentissage ou sous contrat de professionnalisation, il existe des formations de niveau bac+2 (niveau III) qui n'ont pas la dénomination STS ou IUT et qui sont reconnues par les ministères de tutelle (ministère de l'Agriculture, ministère du Travail...) et l'Éducation nationale comme menant à des diplômes ou titres professionnels de niveau BAC+2 (ex : technicien supérieur en méthodes et exploitation logistique - TSMEL - secteur des transports et de la logistique). Ils donnent accès à la licence en 3^e année (ex : la licence professionnelle - management et gestion des activités de logistique internationale - licence MAGALI) ou d'autres formations qualifiantes de niveau II et I (ex : manager transports et logistique - équivalent Bac+4, master 1).

3. L'alternance au niveau III : un bon niveau d'insertion qui cache des disparités

Pour les jeunes adultes qui choisissent l'alternance, cette période de formation est riche en transformations, en complémentarités et en contradictions provoquées par la confluence des projets (Dubet, 1973), des identités (Dubar, 2010b; Mucchielli, 2015), de la formation, du monde du travail, des territoires, des politiques publiques et de l'économie. Ainsi, une des particularités de l'apprentissage est sa forte liaison avec le monde du travail. Cette proximité se traduit pour le/la futur-e alternant-e par des démarches de recherche d'une entreprise d'accueil. L'une des étapes clés, l'entretien de recrutement peut se concrétiser ou pas par un contrat de travail pour la durée de la formation. Cette période doit mener l'alternant-e à l'obtention d'un diplôme ou d'une certification reconnue par l'état ou les entreprises. En sortie de formation, les entreprises prolongent le contrat de travail pour un tiers²⁸ des alternant-e-s en emploi.

Quant aux apprenti-e-s de niveaux III, ils/elles sont pour 81,7% en emploi, 7 mois après leur sortie en 2012 (Chan-Pang-Fong, 2013). Ce taux d'emploi (niveau III) cache des disparités suivant les secteurs et spécialités de formation (production 83,8% et services 80,2%) et le sexe (femme 79,5% et homme 83,3%). Si l'on considère les territoires, le taux d'emploi (tous niveaux des apprenti-e-s à 7 mois) est différent suivant les académies. Ainsi dans l'académie du Languedoc-Roussillon le taux est un des plus faibles (environ 55%)

²⁶ Un titre professionnel est une certification professionnelle délivrée par le ministère chargé de l'emploi. Il existe 246 titres professionnels, tous enregistrés dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) dont 52 de niveau III en 2018 (Source : RNCP consulté le 01/07/2018 sur <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/>).

²⁷ Ce dernier contrat s'adresse plus particulièrement aux jeunes sortis du système éducatif ou qui souhaitent compléter leur formation initiale et aux demandeurs d'emploi de plus de 26 ans. Sa durée est d'un an, elle peut-être prolongée à deux ans. Cette dichotomie administrative est plus nuancée sur le terrain. Car, des situations de complémentarité comme de concurrence existent entre les deux types de contrat suivant les métiers, les secteurs, la taille des entreprises, la qualification et l'offre de formation (Arrighi & Mora, 2010).

²⁸ ONISEP. « Alternance, apprentissage : notre foire aux questions - Onisep ». www.onisep.fr, novembre 2014. <http://www.onisep.fr/Premiers-pas-vers-l-emploi/Alternance/Alternance-apprentissage-notre-foire-aux-questions#Q1>.

alors que pour l'académie de Grenoble le taux est un des plus forts (environ 69%)²⁹ et ces chiffres sont souvent inversement corrélés avec le taux de chômage des territoires (MENESR, 2014, p. 84). Et on notera qu'en 2013, le secteur public signe seulement 4% des nouveaux contrats (Pesonel & Algava, 2015) bien en deçà d'un niveau qui pourrait assurer un équilibre dans les territoires. Ainsi, le « marché de l'apprentissage » est dépendant des besoins des employeur-euse-s (privé-e-s) en main-d'œuvre et en compétences. Ces besoins sont conditionnés par leurs activités, la situation économique des entreprises, les mesures de l'état en faveur de ces dernières (promotion de l'apprentissage par des avantages fiscaux ou primes ...) et plus généralement par la situation économique du pays (Fondeur & Minni, 2004). De leur côté, les apprenti-e-s ont leurs raisons pour choisir ce mode de formation : proximité, spécialité et qualité de la formation, accès à la formation, acquisition d'expériences, rémunération, validation de compétences, probabilité de trouver rapidement un emploi... Dans ce contexte entre formation et contraintes économiques, comment les alternant-e-s vivent ils/elles la recherche de leurs lieux d'accueil professionnel et la perspective de sortie de la formation ? Enfin, quel impact la « santé » de l'entreprise et son management ont sur le choix et la contractualisation du contrat d'alternance puis de travail ?

4. Le supérieur court en alternance : une formation professionnelle dans l'ombre

Dans notre recherche nous faisons une incursion dans un espace de formation situé au croisement : de l'individu avec son bagage socioculturel, de la construction des identités (privée et professionnelle), des projets (personnel et professionnel), du vécu du collectif dans les organismes de formation et en entreprise. À ce moment l'individu est confronté à la réalité du marché de l'emploi et à l'insertion dans le monde du travail par l'alternance de la formation théorique-terrain et des postures (étudiant-e - salarié-e). Les formations professionnelles en alternance sont dispensées par des organismes de formation qui ont des statuts différents (société anonyme, association, établissements publics...). Ces derniers accueillent des alternant-e-s sous différents statuts (apprenti-e, salarié-e en contrat de professionnalisation, demandeur-euse d'emploi ...) et préparent notamment à des diplômes ou titres professionnels de niveau Bac+2 (niveau III). Loin d'une idée d'une alternance uniforme, il existe une multitude d'organisations, de pédagogies et de certifications dispensées par les organismes de formation. Et les formations professionnelles ont comme débouchés des postes très diversifiés (bureau-production) dont la mixité homme-femme est plus ou moins grande suivant les spécialités et les secteurs d'emploi. Quant aux formations en alternance, elles sont plus largement investies par les hommes avec une répartition genrée suivant les spécialités. Enfin, les formations en alternance sont largement impactées par les mesures gouvernementales et l'économie.

Peu de travaux scientifiques s'intéressent à la formation professionnelle (Lamamra, Fassa, & Chaponnière, 2014, p. 10) et les recherches sur les formations à Bac+2 sont rares. Cependant, les formations telles que STS et IUT accueillent un grand contingent d'étudiants et d'apprenti-e-s. Ces dernières formations sont cependant peu étudiées. Si l'on considère les apprenti-e-s, le nombre de publications à ce niveau d'étude se réduit encore (Moreau, 2008). Quant aux études qui ont pour terrain les écoles privées (sous ou hors contrat) et associations qui proposent des formations bac+2 par apprentissage c'est une rareté. Même si on peut retrouver des données dans des statistiques globales (ou dans « autres formations ») celles-ci ne permettent pas d'identifier des convergences ou particularités en termes de fréquentations, choix, résultats et constructions de projets de

²⁹ En France métropolitaine en 2013

formation ou professionnels. Et ces données sont éparpillées et partielles et dans tous les cas ne rentrent pas dans la complexité individuelle du vécu de l'alternance, des motivations, des intentions ou des projets des alternant-e-s. Ainsi le seul moyen d'élargir les connaissances dans ce domaine est de trouver un terrain favorable à un projet de recherche.

5. Les objectifs de l'alternance

Dans le cadre réglementaire (cf. première partie), la formation professionnelle initiale a pour mission de préparer les jeunes, qui ne sont pas encore entrés dans la vie active, à un emploi quel que soit le niveau. Quant à la formation professionnelle continue, elle a un panel plus large de missions, entre autres, de favoriser : l'insertion, la réinsertion et l'acquisition de compétence à tous niveaux de qualification.

Cependant, ces missions ont évolué dans leurs objectifs avec le temps, les gouvernements et les différents acteurs. Ainsi dans les années 70, l'alternance devient une solution à l'insertion des jeunes dans le monde du travail et elle est souvent

« investie d'une fonction plus générale de socialisation des jeunes au travail et de mobilisation de la main-d'œuvre juvénile, voire pour certains milieux économiques d'une fonction de contrôle renforcé de la formation professionnelle des jeunes. » (Agulhon & Lechaux, 1996, p. 22)

Combes résume l'utilisation de l'alternance à

« un remède unique [, l'alternance,] [qui] est appliqué à des maux dont les causes sont multiples qu'il s'agisse de l'échec scolaire, des difficultés d'insertion, de l'inadaptation des formations aux emplois. L'alternance est utilisée aussi bien pour résoudre des problèmes internes au système éducatif que pour atténuer les difficultés de la relation entre formation et emploi. » (1984, p. 8)

Si bien que l'on peut considérer l'alternance selon trois paradigmes :

« une filière de remédiation, ayant pour objet la formation de base des jeunes les plus en difficulté, une filière d'insertion, visant à accroître l'employabilité des jeunes et enfin une filière de professionnalisation visant l'acquisition de compétences qui ne s'obtiennent qu'en liaison avec l'exercice d'une activité professionnelle (Lichtenberger, 1995). » (Léné, 2000, p. 17-18)

Plus récemment, pour Abriac, Rathelot, et Sanchez (2009, p. 58), l'apprentissage a pour objectif de former des jeunes avec une qualification en sortie de formation et « à favoriser l'adéquation entre les besoins des entreprises et les compétences des jeunes. »

Et le MEDEF³⁰, syndicat patronal français et interlocuteur privilégié du gouvernement et de l'administration (Rabier, 2007), dans sa communication pour informer les chefs d'entreprise de la réforme de la formation professionnelle continue du 1^{er} janvier 2015, écrit que la formation professionnelle continue est un levier de compétitivité et permet de « maintenir un haut niveau d'employabilité de chacun »³¹. Car il y a un changement rapide « des marchés et produits qui nécessite une plus grande agilité des salariés »³². Quant à l'apprentissage, il le soutient à tous les niveaux de qualification, car c'est une « voie

³⁰ Mouvement des Entreprises de France

³¹ Source : <http://www.medef.com/medef-tv/dossiers/agenda/article/employabilite-et-competitivite-le-medef-se-mobilise-sur-la-formation-professionnelle-1.html> consulté le 07/08/2016

³² Même source et dans le même paragraphe un argumentaire chiffré : « 30 % des métiers auront évolué d'ici 2030, sans parler de la révolution numérique qui transforme notre monde et tous les métiers. ».

d'excellence tant d'éducation que d'insertion professionnelle »³³ et parce que les entreprises sont fortement demandeuses.

Quant à la CGPME³⁴ (autre syndicat patronal représentatif au même titre que le MEDEF), en mai 2008, elle écrivait que

*« Le système français, qui comporte un contrat destiné aux jeunes, à durée déterminée, relevant de la formation initiale (le contrat d'apprentissage) et un contrat destiné aux jeunes et aux demandeurs d'emploi, à durée déterminée ou indéterminée, relevant de la formation continue (le contrat de professionnalisation) est un bon système, car il couvre un public étendu avec des objectifs différents. »*³⁵

Et le contrat de professionnalisation répond mieux aux projets des entreprises qui recrutent dans ce cadre. Et la CGPME donne les objectifs suivants à l'apprentissage :

*« L'apprentissage est une des clés qui permet de mieux insérer les jeunes dans le monde du travail, et ce quel que soit le niveau de formation. [...] Les chefs d'entreprise y voient une opportunité de transmettre leur savoir et de disposer de salariés répondant parfaitement aux besoins de leurs entreprises. »*³⁶

Ici, nous n'avons nullement exploré la complexité du système qui fait intervenir bien d'autres acteurs (syndicats professionnels, syndicats de salarié-e-s, branches professionnelles, entreprises, organismes collecteurs, institutions et organismes de formation, agences nationales pour l'emploi, régions...). Cependant, on remarque au travers cet exemple de deux syndicats patronaux et les analyses de certain-e-s auteur-e-s que les différents objectifs des uns et des autres se recoupent partiellement sans vraiment couvrir les mêmes champs de préoccupation.

Zaouani-Denoux (2003, p. 25) résume bien cette situation en référence à Monaco (1993) :

« À la fois vecteur d'adaptabilité aux nouvelles formes socio-économiques, obstacle à la dialectique négative exclusion sociale/exclusion scolaire, champ d'application des interrogations pédagogiques contemporaines et lieu de construction identitaire, la formation professionnelle en alternance se voit remise en lumière avec pour vocation d'unir la production et la formation dans un projet collectif porteur de projets individuels. »

6. Une contextualisation socio-historique

Il serait trop long de faire un historique de la formation par alternance dans ce travail. Cependant, il nous faut préciser à nouveau que l'apprentissage et la formation continue par alternance sont deux entités bien distinctes. Même si de nos jours de par le chevauchement des publics, des pratiques et des objectifs, une partie de la formation par alternance continue se fond dans une formation par alternance en direction des jeunes de moins 26 ans qu'ils soient en emploi, en recherche d'emploi, chômeurs ou directement sortis du système scolaire (cf. première partie).

³³ Source : <http://www.medefpaca.com/emploi-formation/apprentissage> consulté le 07/08/2016

³⁴ Confédération générale du patronat des petites et moyennes entreprises

³⁵ Source : <http://www.cgpme.fr/social-formation/voir/733/positions-et-propositions-de-la-cgpme> consulté le 07/08/2016

³⁶ Source : Livre Blanc – CGPME Elections régionales adresse : <https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/229/151118120946-livreblanc-cgpme-elections-regionales.pdf> consulté le 07/08/2016

Ainsi l'apprentissage d'après Arrighi et Joseph (2005, p. 3-4) se stratifie en trois ensembles.

- Le premier ensemble est piloté par les organisations professionnelles et utilisé par les très petites entreprises. Le recrutement est très local et concerne l'artisanat et certaines professions réglementées plus ou moins saturées ou désaffectées par les jeunes. Le niveau de qualification visé est souvent le CAP. C'est une « ... *survivance[s] corporative[s] de l'Ancien Régime et du dispositif des cours professionnels institués dans les années 1920.* »

- Le second ensemble « issu des mouvements d'éducation populaire de l'après-guerre » (*id.*) correspond aux modalités de la loi du 16 juillet 1971 et profite aux entreprises de différentes tailles regroupées dans des branches professionnelles principalement de la production.

- Enfin le troisième ensemble récent (suite à la loi « Séguin » du 23 juillet 1987) se caractérise par des formations du supérieur qui intéressent des secteurs peu impliqués jusqu'alors dans l'apprentissage. Ces dernières développent un apprentissage souvent dans une perspective d'un recrutement à long terme avec des apprenti-e-s ayant au minimum un baccalauréat. La constitution de ces ensembles est le résultat d'une histoire des métiers et des secteurs d'activités ainsi que d'obligations et d'opportunités réglementaires. Ces deux dernières sont produites par des politiques, parfois inspirées par une idéologie (Geay, 1999), liées à la lutte contre le chômage des jeunes et des mesures en faveur de l'adéquation formation-emploi (Abriac et al., 2009) et contraintes par les volontés politiques appuyées sur les nécessités des évolutions économiques et technologiques du pays.

En ce qui concerne la formation continue par alternance, le contrat de professionnalisation est un contrat de formation par alternance qui est venu remplacer principalement le contrat de qualification, en 2004 (Abriac et al., 2009). Il est le résultat d'« *un accord des partenaires sociaux [qui] tentent de mieux articuler les savoirs acquis en formation et ceux acquis par l'exercice d'un travail* » (Sanchez & zamora, 2007, p. 114). Car précédemment lors de la crise du pétrole de 1973 et des années qui suivirent, les jeunes et les femmes furent particulièrement touchés par le chômage. En réponse le gouvernement en place a pris des mesures en faveur de l'emploi, dont le Contrat Emploi-Formation (CEF) créé en 1975. Ce contrat de travail est géré par l'état (qui prodigue des aides financières), il assure une durée minimale, mais n'a pas vocation à mener à une qualification ou une certification. Il est le « ... *précurseur le plus direct de l'alternance, qui voit le jour huit ans plus tard.* » (*id.* p. 109) Il vise à baisser les coûts de la main-d'œuvre et à assouplir le marché du travail afin de permettre l'insertion des jeunes non qualifié-e-s.

À partir de 1983, les contrats et les ajustements se succèdent au gré des conjonctures économiques et des priorités des gouvernements. Ces nouvelles modalités concernent les mesures incitatives d'embauche en direction des entreprises, mais pas seulement. Dans la même période émerge un nouveau système de certification construit par les branches professionnelles qui complète les diplômes nationaux. Et plus récemment avec le contrat de professionnalisation encore en vigueur, les partenaires sociaux donnent la possibilité aux branches professionnelles « *de définir une véritable politique de formation en rapport avec leurs besoins à court ou moyen terme.* » (*id.* p. 115)

Dans cette histoire des deux formations par alternance à la française, le contrat de professionnalisation (successeur du contrat de qualification) et celui d'apprentissage convergent sur bien des points (Combes, 1988; V. Merle & Théry, 2012). À tel point que certains pensaient que le contrat de professionnalisation empêchait le développement de l'apprentissage ou qu'il était menacé (Lhotel & Monaco, 1993, p. 34). Alors

qu'aujourd'hui l'existence concomitante des deux contrats pose la question d'une mise en concurrence et d'une complication administrative inutile. Pour Merle et Théry (2012), fusionner les deux types de contrats ne ferait que semer la confusion. Les auteurs rappellent que ces contrats financent des structures de formation différentes, ce qui a permis une certaine complémentarité. Aussi, ils préconisent au contraire une pluralité de contrats adaptés à des objectifs et biens spécifiques à une période du parcours scolaire et professionnel³⁷. L'étude de l'utilisation actuelle des deux types de contrats par les entreprises est plus subtile qu'une simple concurrence ou une sectorisation professionnelle. Et d'après Arrighi et Mora (2010a), le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation ne sont pas particulièrement en concurrence. Ce qui rejoint une analyse de Moreau (2008).

Enfin selon le même auteur, historiquement l'apprentissage a redoré son image en se scolarisant (Moreau, 2006a, 2008). Qu'en est-il de la formation professionnelle en alternance sous contrat de professionnalisation et plus généralement de la formation continue ?

7. L'alternance : un dispositif pédagogique

L'alternance, avant d'être une création réglementaire ou institutionnelle, est d'abord un dispositif de formation. Et elle semble être utilisée comme un levier (avec l'analyse des pratiques orales ou écrites) pour la professionnalisation récente des formations (Wittorski, 2008).

Avant l'ouverture de l'alternance au supérieur en 1987, Combes (1984) distingue deux formes d'apprentissage. L'une est « *qualifiée d'individuelle [ou de juxta-positive] parce qu'elle est dépendante du rôle important de l'entreprise individuelle dans le processus de formation* » (*id.*) et il n'y a pas ou peu de concertation entre l'entreprise et le CFA. L'autre est qualifiée d'alternance « *liée* » « *parce que le lien entre formation et production y est plus fort* », (*id.*) car il existe une concertation entre le CFA et plutôt les grandes entreprises. Et l'auteure conclut que l'alternance juxta-positive est largement majoritaire.

Plus récemment, Jorro (2007, p. 102) catégorise deux types de dispositifs d'alternance concernant la professionnalisation des acteurs.

D'une part,

« les dispositifs juxta-positifs correspondent à la forme la plus élémentaire de l'alternance. Organisés autour du clivage théorie-pratique, ces dispositifs présupposent une conception cumulative de la formation professionnelle, conception qui a montré ses limites sur le terrain de l'opérationnalisation et du point de vue de la réflexivité des acteurs qui vivent alors une alternance-rythme (Lerbet, 1995). »

³⁷ Cette controverse traverse la campagne politique de l'élection présidentielle de 2017. Par exemple, on peut lire dans le programme du futur président : « Nous ferons converger les deux contrats d'alternance qui existent aujourd'hui en un contrat unique, souple, adapté à la demande des entreprises et des branches, sans borne supérieure d'âge. » (Source : En Marche. (2017). Alternance / apprentissage. Consulté 31 mai 2017, à l'adresse <http://en-marche.fr/emmanuel-macron/le-programme/alternance-apprentissage>) et tous les candidat-e-s ont des propositions souvent à la diffusion de l'apprentissage sous différentes modalités sauf un candidat qui préconise « un service public d'enseignement polytechnique redéployé sur tout le territoire. » (Source : Mélenchon, J.-L. (2017, janvier 23). L'apprentissage, le mythe cruel de François Fillon. Consulté 31 mai 2017, à l'adresse <http://melenchon.fr/2017/01/23/lapprentissage-le-mythe-cruel-de-francois-fillon/>).

Et d'autre part,

« les dispositifs d'alternance intégrative se caractérisent par "l'étroite compénétration des deux moments et des deux milieux d'activité." (Geay, 1985) Les relations de partenariat débouchent alors sur la mutualisation des expériences, la construction de compétences de réflexivité aussi bien en situation de stage qu'en situation de formation. »

À mi-chemin, entre ces deux formes d'alternance, certains auteurs (Vanhulle, Merhan, & Ronveaux, 2007; Vialle, 2005) citent l'alternance associative (en référence à Bourgeon (1979)) :

« [une] formation générale [qui] accorde une place à une part de formation sur le terrain sans accord structuré avec ce dernier quant aux objectifs ou aux contenus » (Vanhulle et al., 2007, p. 12).

Quant à Vaille (2004, paragr. 12), il estime que la plupart des formations en alternance peuvent être qualifiées de juxta-positives. Ce constat est peut-être dû en partie à une faible préconisation institutionnelle et à d'autres facteurs comme le laissent entrevoir certaines études de dispositifs de formation du social ou de la santé. Car pour Labruyère et Simon (2014), l'incitation dans le secteur social, dans les années 2000, montre « une montée en qualité du travail d'accompagnement des alternant-e-s » et les difficultés de la concrétisation et de la généralisation de l'alternance intégrative tant pour les organismes de formation que pour les entreprises d'accueil. En effet, ce type d'alternance oblige les différents acteurs à repenser leur pratique et organisation autour du recrutement, de l'accueil, de l'accompagnement et de « l'appréciation globale des qualités professionnelles du stagiaire ». Et les coûts augmentent avec les moyens humains mobilisés, ce qui freine l'expansion et l'amélioration de ce type de dispositif. Cependant, l'alternance plutôt intégrative peut ne pas convenir, comme l'alternance juxta-positive peut produire des résultats intéressants en termes de développement professionnel suivant le milieu professionnel et le public concerné par la formation³⁸ (Boudjaoui & Leclercq, 2014, p. 36).

Quand Perrenoud³⁹ (2001, p. 10) cherche à identifier les raisons d'envoyer des étudiant-e-s en stage, il distingue au moins quatre types de réponses de l'institution :

- « - Un terrain d'illustration, d'application, de mise à l'épreuve et de renforcement de normes professionnelles, d'une doxa.*
- Un moment de socialisation professionnelle et d'appropriation des savoirs et des gestes du métier.*
- Une épreuve où se rencontrent et se marient des savoirs rationnels et l'expérience.*
- Une composante d'une démarche clinique et réflexive. »*

Il estime que ces fonctions sont cumulables dans une même formation ou pour un même stage. Et il définit 4 modèles de formation en alternance qui correspondent à :

³⁸ Deux formations : la première formation qualifiante de formateurs en ostéopathie en université dans le cadre d'un partenariat avec une école supérieure privée d'ostéopathie. (Public: professionnel-le-s exerçant une profession libérale), l'autre une formation initiale d'entraîneurs et de préparateurs sportifs en faculté de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) (Public: étudiant-e-s de Master).

³⁹ Dans un ouvrage de collectif d'auteur-e-s consacré à l'alternance dans l'éducation, la santé, et le travail social.

« le stage comme terrain d'application », « le terrain comme socialisation et antidote », « le stage comme épreuve initiatique » et « la démarche clinique de la formation dans une visée réflexive » (ibid).

Il développe un concept de formation autour du dernier modèle seul adapté aux exigences de certains métiers de l'humain et/ou complexes. Ce qui rejoint le dispositif de l'alternance intégrative. Enfin d'une façon plus générale, il soutient

« [...] que [cette] [l']alternance⁴⁰ n'est pas formatrice en tant que telle [...] que théorie et pratique ne sont pas confinées dans des lieux distincts [...] [et] s'il n'existe pas, dans l'institut de formation initiale, une conception explicite et cohérente de l'articulation théorie-pratique et du processus de construction de compétences professionnelles, l'alternance peut rester un dispositif vide de sens.⁴¹ » (2001, p. 11)

En filigrane de ce que la littérature propose globalement comme modèles et donne à voir dans différentes études, il y aurait une forme idéale de la formation par alternance. Cependant dans ces différentes variantes, il y aurait des dispositifs plus axés sur les formations du supérieur et les métiers de l'humain ou complexes. De fait, les formations de niveau III sont classées dans le supérieur et elles peuvent ou pas concerner des métiers de l'humain. Pour autant, la littérature apporte peu d'éléments sur le dispositif idéal à ce niveau de formation suivant les différents grands champs d'activités ou spécialités (humaines et techniques). On notera cependant quelques rapports à ce niveau de qualification comme pour les métiers du social (par exemple : Kalck et al., 2014). Ainsi, il semble que ces formations échappent quelque peu non seulement aux études sur le terrain, mais aussi à une certaine « force de proposition » théorique spécifique dans leur conception pédagogique. Ce qui nous fait dire que l'entre-deux du technicien-e supérieur-e — un peu plus que technicien-e mais pas encore vraiment « supérieur-e » — déploie son brouillard d'invisibilité. Cela veut-il dire que ces formations n'ont pas de véritables problèmes « d'articulation entre le pratique et le théorique » ou particularités, n'ont pas d'intérêt pour les chercheur-e-s, sont-elles difficilement accessibles ou tout simplement oubliées ? À la réflexion, cela ressemble beaucoup au phénomène du « petit canton oublié de la sociologie de l'éducation » de Moreau (2011) qui touche le lycée professionnel et pour lequel il existe que peu de recherches.

Ainsi deux grandes questions restent sans véritable réponse : l'une sur l'existant et l'autre sur le souhaitable. Quels types de formation en alternance sont pratiqués dans le cadre des formations de niveau III plus spécifiquement dans les CFA et organismes privés de formation ? Existe-t-il un ou des dispositifs plus adaptés à leurs contextes ?

8. L'alternance : une pédagogie évidente et commune ?

« 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). » (Agulhon, 2000, p. 56)

⁴⁰ « D'une part en " institut de formation initiale ", d'autre part avec un ou plusieurs " lieux de stages " » Perrenoud (2010).

⁴¹ Perrenoud (2010) fait une différence entre les métiers humains et techniques qui ne peuvent avoir la même vision de « l'articulation théorie-pratique ».

Comme nous venons de le voir, il a été identifié plusieurs typologies pédagogiques de l'alternance⁴². Pour certaines formations, l'alternance est une obligation :

- Soit parce que c'est une exigence réglementaire pour obtenir la qualification : l'apprenant-e doit effectuer un minimum de temps en milieu professionnel (bac pro, BTS...) et en formation théorique ;
- Soit parce que c'est une obligation liée à un type de contrat de travail (contrat d'apprentissage, de professionnalisation...) : la formation de l'alternant-e est alors financée parce qu'entrant dans un faisceau d'exigences réglementaires (âge, situation personnelle, niveau scolaire et de qualification, durée de la formation, nombre d'heures de formation théorique, territoire ...) et l'alternant-e a le statut de salarié-e.

S'il existe un nombre d'heures de formation imposé en centre de formation et une présence en entreprise le reste du temps, il n'y a pas d'obligation sur le type d'alternance pratiquée (par exemple intégrative) ni sur les rythmes ou la durée des différentes périodes (formation théorique-entreprise). Ce qui laisse la porte ouverte à deux pièges : le tout formation et le tout travail (Schwartz, 1981). Le « tout formation » se traduit par une prédominance de la formation théorique au détriment des périodes en entreprise qui ne deviennent qu'un passage obligé sans objectif pédagogique. Et inversement, le tout travail privilégie l'apprentissage sur le « tas » sans tenir compte de quelque manière des apprentissages théoriques qui ne servent que de justification administrative.

Avec la création des CFA en 1971 et le renforcement de la tutelle de l'éducation nationale (Arrighi & Brochier, 2009), on aurait pu s'attendre à une certaine « homogénéisation » des formations (Combes, 1984, p. 12) tant du point de vue des publics accueillis par niveau et spécialité que de leur dispositif d'alternance dans les divers centres de formation. Le constat est tout autre (Arrighi & Mora, 2010b). Et Moreau (2008) note au contraire une « segmentation accrue » de l'apprentissage (cf. même chapitre, paragr. 9.c). Par exemple, l'uniformisation des pratiques même au sein des CFA d'un même département n'est pas naturelle comme le montrent les résultats d'une étude de Lechaux (1984). En effet, cette dernière interroge sur le cas de plusieurs CFA qui sont des émanations de différents types d'organismes : Chambre de commerce et d'industrie, municipalité, chambre des métiers et chambre syndicale professionnelle. Si tous ces centres de formation dispensent des formations de niveau CAP en mécanique, l'auteur observe que chacun d'eux développe dans son contexte particulier (rural vs urbain) une logique d'alternance école-entreprise qui lui est propre. Ces logiques se différencient par une organisation temporelle et de transmission du savoir fonction du type de relations établies avec les entreprises (petites vs grandes) représentées par des syndicats professionnels différents. Ces syndicats sont des interlocuteurs privilégiés des organismes gestionnaires des CFA. Dans cette relation, ils influencent ces derniers quant aux processus de formation et de recrutement des apprentis-e-s. Ce qui génère, selon l'auteur, deux formes d'apprentissage qu'il désigne par les termes « individuel » et « concerté ».

Cette étude est déjà ancienne. Depuis, il y a eu généralisation de l'apprentissage à tous les niveaux de formation et un recul de l'âge d'entrée en formation de 18 ans à 25 ans avec la « loi Séguin » de 1987. Cet alignement de la formation initiale scolaire et de la formation initiale par alternance laisse pourtant encore ouverte la question de « *l'unification du système de formation professionnelle initiale* » (Moreau, 2006a). Ceci dit on peut se poser la

⁴² D'où la citation en début de paragraphe de Agulhon. À l'époque de l'article, l'auteure fait état de l'alternance école-entreprise sous contrat de salarié (avec des périodes plus ou moins régulière en formation) et sous statut scolaire (avec les stages) en relevant le manque d'enquête qualitative.

question, à la suite de Agulhon & Lechaux (1996), de l'efficacité d'une réduction de la diversité des pratiques qui ne tiendrait pas compte des contextes. Car l'alternance quelque soit la qualification visée, l'organisme de formation, le milieu professionnel et la spécialité « renvoie à la problématique de l'apprentissage orienté vers l'agir vs l'analyse de l'agir. » (Vanhulle et al., 2007, p. 8)

9. L'alternance : des vertus à confirmer ?

Dans un contexte de fort taux du chômage en France et plus particulièrement des jeunes, l'alternance (et plus particulièrement l'apprentissage) est promue comme « la » solution tant par l'état que par les syndicats patronaux (Fourdrignier, 2012). Car elle aurait des vertus en termes de professionnalisation et d'insertion dans l'emploi (Arrighi & Joseph, 2005) par une logique d'adéquation formation-emploi (Tanguy, 1986). De plus elle permettrait de lutter contre les sorties de scolarité sans diplôme, ce qui améliorerait l'employabilité des jeunes. Ces vertus relèvent de deux grandes idées globalement partagées sur des bénéfices de l'alternance « école-entreprise » : la logique d'adéquation formation-emploi et l'idéal de l'entreprise formatrice (Moreau, 2015).

Suivant les logiques précitées, on peut discerner deux grands argumentaires critiques de l'alternance :

- Le premier se regroupe autour de l'efficacité diplômante de l'alternance. Il est discuté du taux de rupture des contrats et du taux de réussite aux examens.
- Et un second groupe d'arguments se retrouve autour des avantages d'une insertion plus rapide dans l'emploi immédiat et à plus long terme, plus rarement sur le parcours professionnel. En effet, ces comparaisons utilisent souvent comme indicateur le taux d'emploi et le niveau du salaire par rapport aux formations scolaires. Mais très peu d'études abordent l'avantage en termes de fin de carrière. Enfin, récemment, il a été discuté de l'utilité sociale de financer les formations supérieures en alternance (Issehnane, 2008, 2011).

a. Une nouvelle voie d'accès des jeunes à la qualification ?

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'efficacité qualifiante de l'alternance et dans un second temps à l'alternance comme filière de formation. L'évolution quantitative des contrats d'alternances se traduit par une augmentation du nombre d'alternant-e-s surtout dans le supérieur et une baisse pour ceux préparant des qualifications traditionnelles de l'apprentissage (niveau V) (Abriac et al., 2009). D'après certains auteur-e-s, cette évolution détourne l'apprentissage de ses objectifs en matière d'insertion des plus démunis-e-s scolairement ou des jeunes qualifiés-e-s de spécialités sans débouché, au profit des diplômés-e-s du supérieur (Moreau, 2015) qui sont moins pénalisés-e-s (Issehnane, 2008). Et d'autres auteurs relèvent que l'alternance est un mode de qualification pour les jeunes sortis-e-s de l'école sans diplôme (Léné, 2000). Pour d'autres, l'alternance est aussi un moyen d'apprendre autrement et de mieux préparer son insertion professionnelle, ce qui est perçu comme une seconde chance par les élèves ayant « connu des difficultés scolaires dans les situations scolaires traditionnelles » (Aldeghi & Cohen-Scali, 2007, p. 3).

Si la réussite aux examens est comparable en apprentissage et dans le système scolaire (Aldeghi & Cohen-Scali, 2007; Arrighi & Brochier, 2005), elle reste étroitement liée au niveau scolaire à l'entrée en formation (V. Merle & Théry). Cette pluralité de considérations fait dire à V. Merle et Théry que

« “L’alternance à la française ” donne en effet le sentiment d’un système chaotique, mal maîtrisé, et qui apparaît encore parfois comme une sorte de palliatif face à un système d’éducation et de formation professionnelle qui ne parvient pas à se réformer, et qui affiche de piètres résultats en matière d’insertion des jeunes dans l’emploi. » (2012, p. 11)

Ainsi, si l’alternance et plus particulièrement l’apprentissage jouent un rôle de qualification aux niveaux V et IV d’une partie des jeunes en difficultés scolaires, elle n’est pas toujours considérée comme une filière de formation à part entière. Car les poursuites d’études des apprenti-e-s sous contrat d’apprentissage des Niveaux IV et V vers les formations de niveau supérieur sont relativement faibles au total 8000 apprenti-e-s en 2006-2007 (dont par exemple : 16 % d’apprenti-e-s de 1^{re} année de BTS en 2006-2007 étaient apprenti-e-s l’année précédente, 5 % pour les DUT) (Abriac et al., 2009, p. 66). Ce qui se confirme en 2008 avec un taux global de 12% (Kergoat, 2010) Et Kergoat résume ce constat en écrivant que

« l’apprenti du supérieur s’apparente bien plus à celui d’un étudiant préparant une formation professionnelle dite « initiale » qu’à un « survivant » des « bas étages » de l’apprentissage. » (2010, p. 13)

Et Moreau (2007) estime que l’apprentissage n’est pas une filière qui « fonctionne » notamment parce qu’il existe un « plafond de verre » au niveau du baccalauréat ou entre le niveau IV et III et supérieurs (Moreau, 2003, p. 110, 2008). Ce qui va dans le sens de Arrighi et Joseph (2005, p. 4) qui remarquent que dans certains secteurs, récemment impliqués dans l’apprentissage pour le recrutement au niveau baccalauréat, « ... les employeurs privilégient le signal que constitue le diplôme acquis par la voie scolaire pour recruter leurs apprentis ... ». Car tout se passe comme si les emplois de basses qualifications pouvaient être avantageusement pourvus par une « formation sur le tas » ne nécessitant pas de contrat en alternance.

Issehman constate que les jeunes qui ont au moins une année de retard au niveau 6^e sont nombreux dans l’alternance. Ce qui va dans le sens de l’ « objectif de faire contreponds au retard pris précédemment, comme un niveau de formation insuffisant ou une spécialisation inadéquate. » (2008, p. 456) De plus, un rapport sur la génération 2010 précise que

« Dans 53 % des cas, la signature du premier contrat [en alternance] intervient dans les trois mois suivant la fin de la formation initiale, illustrant le fait que certains jeunes l’utilisent pour financer une poursuite d’études sous contrat de travail. » (Barret et al., 2014, p. 44)

Ces différents constats posent la question de l’utilisation des ressources de l’état qui finance en grande partie l’apprentissage (Arrighi & Brochier, 2005; Issehnane, 2011) et plus généralement les contrats de formation par alternance (apprentissage et professionnalisation). D’autant que selon Moreau (2008) l’apprentissage se déchargerait des publics les plus en difficulté attachant une importance aux indicateurs de réussite aux examens.

b. Un avantage pour l’insertion dans l’emploi ?

Une fois la période de formation passée, comment ces dernier-e-s s’insèrent-ils/elles dans l’emploi ? Les alternant-e-s formé-e-s et déjà intégré-e-s dans le monde du travail devraient, dit-on, s’insérer mieux et plus vite que leurs homologues de la filière scolaire. Car ils/elles bénéficieraient d’une meilleure employabilité. Cela devrait se traduire en toute logique par un accès à l’emploi plus rapide, un salaire plus élevé et un contrat plus stable. Cette logique n’est pourtant pas si évidente si l’on consulte la littérature sur le sujet.

Ainsi, d'après Issehnane (2011) dans une étude qui cherche à évaluer l'efficacité de l'apprentissage un an après la sortie de formation, l'auteure conclut que l'accès à l'emploi comporte des différences entre les formations du secondaire et du supérieur. Les premières avec ou sans correction du caractère non aléatoire de l'apprentissage bénéficient de façon significative aux apprenti-e-s. Alors que pour les formations du supérieur, l'avantage pour les apprenti-e-s n'est constaté que si l'on n'applique pas de correction. Cependant tant pour les apprenti-e-s du secondaire que du supérieur, l'auteur constate un gain au niveau du salaire. L'auteure souligne que les particularités des diplômes restent un facteur explicatif de l'insertion dans l'emploi comme certains diplômes du troisième cycle universitaire ou les BTS.

Pour Arrighi & Joseph (2005) trois ans après la sortie de formation, certains constats sont comparables d'autres, plus nuancés. Ainsi, quel que soit le niveau, les apprenti-e-s sont plus en emploi que les sortant-e-s du système scolaire. Cependant, cet avantage diminue avec l'élévation des qualifications (niveau CAP ou BEP : 10 points ; bac : 8 points ; bac+2 : 2 points). En général, la poursuite d'étude protège toujours mieux du chômage qu'une formation en apprentissage de niveau V ou IV, sauf dans certains secteurs comme les transports, les métiers de l'alimentation... Enfin, à tous les niveaux, la spécialité de la formation préparée joue quelquefois fortement (secteur du bâtiment 20 points au niveau CAP-BEP) dans l'accès à l'emploi à 3 ans. De plus, l'auteur précise que c'est au niveau bac+2 que les apprenti-e-s ont le plus de chance de rester dans l'entreprise d'accueil. C'est aussi à ce niveau que les apprenti-e-s bénéficient d'un salaire significativement plus élevé (Bac : +30 euros ; BTS : +110 euros). Et c'est à ce niveau que les spécialités recouvrent le plus large spectre (en 2005). Les auteurs attribuent ces différences aux effets de la stratification de l'apprentissage de par son histoire et des différentes utilisations de l'apprentissage en fonction des secteurs et des niveaux de qualification. Ces constats ont été réalisés en neutralisant l'effet du « dynamisme des métiers »⁴³. Cependant contrairement à l'étude précédente, il ne semble pas y avoir eu de corrections particulières selon les variables sociales et scolaires. Sauf, pour les bac+2, où il est précisé qu'une telle analyse permet de conclure à une insertion équivalente des sortant-e-s des deux filières et à un gain de salaire pour les apprenti-e-s.

Moreau, constate la même ligne de démarcation qui témoigne selon lui d'une différence de finalité. Ainsi, les niveaux IV et V sont plutôt porteurs de formation à un métier alors que les niveaux III, II et I sont destinés à faciliter l'insertion (Moreau, 2008). L'auteur parle aussi de l'effet du capital d'autochtonie dont les apprentis bénéficient au niveau V et IV (Moreau, 2003). C'est-à-dire que suivant les secteurs les apprentis ne sont pas forcément mis en concurrence avec d'autres demandeur-e-s d'emploi ou sortant-e-s du système scolaire. Ce qui rend difficilement comparable les cohortes d'apprenti-e-s et de lycéen-ne-s dans leur globalité.

Et en ce qui concerne les contrats de qualification (actuellement remplacés par les contrats de professionnalisation) pour la génération 2001, l'amélioration à l'accès à l'emploi⁴⁴ n'est

⁴³ « Afin de ne pas lui attribuer des qualités qui relèvent du dynamisme de certains métiers, l'analyse présentée ne prend en compte que les 410 000 jeunes qui, au sein de la Génération 98, auraient eu virtuellement la possibilité de choisir de suivre leur formation initiale via la voie scolaire ou par apprentissage. Parmi ces 410 000 jeunes, un quart a effectivement opté pour l'apprentissage. » (Arrighi & Joseph, 2005, p. 4)

⁴⁴ A peu près à la même période en 2002, 25% des apprenti-e-s et 36% des alternant-e-s en contrat de professionnalisation restent en emploi dans l'entreprise d'accueil avec un CDI respectivement à

pas établie et il existe un léger gain sur les salaires, toutes choses égales par ailleurs, suite à une régression logistique (Issehnane, 2008).

Par contre dans un rapport du Céreq (Barret et al., 2014) portant sur la génération 2010, il est mentionné que les contrats⁴⁵ en grande majorité de professionnalisation et autres contrats aidés donnent un avantage à l'accès à l'emploi depuis plusieurs années et ces résultats sont attribuables en partie à la sélection à l'entrée des formations qui ressemble beaucoup à celle pratiquée sur le marché du travail. Enfin, 3 ans après la formation, ils sont 74% à occuper un emploi et pour 37% d'entre eux, l'emploi est à durée indéterminée (EDI). À comparer au taux d'emploi de la génération au même moment qui est de 68% (*id.*).

Et Arrighi et Joseph (2005), s'interrogent sur l'efficacité future du système actuel concernant l'apprentissage pour lutter contre le chômage des jeunes non diplômé-e-s. Et Issehnane (2008) généralise cette réflexion à tous les contrats en alternance, estimant que les alternant-e-s du supérieur auraient de toute façon trouvé un emploi.

c. Un ascenseur social ?

On l'a vu dans les parties qui précédent, l'alternance (sous contrat d'apprentissage et de professionnalisation) concerne de plus en plus de jeunes. Au point qu'« un quart des jeunes entre dans la vie active par le biais de l'alternance » (Arrighi & Mora, 2010a). Pour autant, cette augmentation des effectifs n'a pas été uniforme. Elle s'est traduite par une croissance forte dans les formations du supérieur et une baisse des effectifs au niveau V. À cette diminution des effectifs s'ajoute un investissement des populations plus favorisées ces dernières années aux niveaux IV et V (Moreau, 2000b). Ce qui marque de deux façons l'entrée des plus démunis socialement à ces niveaux de qualification. Par ailleurs, les niveaux supérieurs (III, II et I) sont investis par une population plus dotée socialement et scolairement que les niveaux V et IV (Kergoat, 2010). Bien que l'apprentissage ait conquis des nouveaux territoires, s'est étendu à tous les niveaux de qualification et a élargi les spécialités proposées, l'accès à l'alternance reste dépendant de l'implantation sur les territoires des formations suivant les spécialités (Arrighi & Brochier, 2005; Arrighi & Llardi, 2013).

En ajoutant l'influence des contrats de professionnalisation, on entre dans les nuances de la complexité des métiers, des secteurs d'activité et des territoires. Ces facteurs façonnent des résultats contrastés qui rendent forcément réductrice une généralisation.

Cependant, si on reprend l'argumentaire de certain-e-s auteur-e-s (Kergoat, 2010; Moreau, 2000a, 2008, 2013, 2015) sur l'apprentissage et d'Issehnane (2008) sur les contrats en alternance, l'alternance dans son ensemble ne semble pas jouer le rôle de promotion

81% et 95%. De plus les jeunes sont en emploi très majoritairement deux ans après la fin du contrat 82% pour les apprenti-e-s et 87% pour les alternant-e-s en contrat de professionnalisation. Cependant, la stabilité dépend aussi du secteur d'activité. Et c'est les secteurs les moins utilisateurs de l'alternance qui offrent les emplois les plus stables pour des qualifications les plus élevées (exemple : service aux entreprises). (Sanchez, 2004)

⁴⁵ Génération 2010 : 122 000 jeunes ont occupé au moins un emploi aidé, dont 81 000 contrats en alternance, sous forme de contrat de professionnalisation dans la grande majorité des cas. 26 500 en contrats uniques d'insertion (CUI) ; 9 000 jeunes autres types. (Barret et al., 2014)

sociale ou de rattrapage des inégalités, du moins au niveau d'efficacité attendue ou médiatisée. Et Kergoat conclut :

« L'apprentissage est aujourd'hui une stratégie qui tend progressivement à devenir l'apanage des classes intermédiaires (voire supérieures) contribuant à détourner la vocation première de l'apprentissage, celle de permettre à des jeunes d'acquérir un titre de l'enseignement supérieur qu'ils n'auraient sans doute jamais pu acquérir autrement. » (2010, p. 23)

Toutefois, l'apprentissage joue un rôle non négligeable pour l'insertion des jeunes dans l'emploi. Et il ne faut pas oublier que l'ouverture de l'alternance à tous les niveaux de qualification a ouvert la possibilité de reporter l'entrée en alternance, permis de créer de multiples points d'entrée et d'enchaîner les contrats en montant en qualification (Abriac et al., 2009). C'est ce que suggèrent les analyses de Cart, Jacob, et Léné (2015, p. 329), les données de la génération 2010 et une enquête concernant les apprentis-e-s du DUT au master et à l'école d'ingénieur-e-s de l'université de Lille, qui

« viennent également remettre en cause certaines idées reçues sur le fonctionnement inégalitaire ou sélectif de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. [...] »

Car ils/elles montrent

« un mode de gestion de l'apprentissage dans les écoles d'ingénieurs et de commerce, qui privilégie des publics qui n'auraient peut-être pas pu accéder à ce type de formation »,

ainsi que pour les STS et les IUT mais de façon moins marquée.

10. L'alternance : un recrutement différencié ?

La partie « Une contextualisation socio-historique » a montré l'existence de différentes formes d'alternance induites par les besoins des entreprises, des habitus ou exigences réglementaires des métiers ou branches professionnelles. De plus, nous avons vu dans la partie contexte consacrée à l'alternance que l'utilisation des contrats d'apprentissage et de professionnalisation n'était pas également répartie en fonction des secteurs d'activité, la taille des entreprises et le niveau de qualification visé.

Dans la relation tripartite qu'implique l'alternance, chaque acteur/actrice a ses propres intérêts et objectifs. Quels sont les objectifs de l'entreprise dans le cadre de la formation professionnelle par alternance ? Et comment cela se traduit-il dans le recrutement des alternant-e-s ?

Cette question du recrutement n'est que peu abordée en sociologie et en économie (Eymard-Duvernay, 2008) et, on peut ajouter, en sciences de l'éducation. Il est vrai que dans le système scolaire et de la formation professionnelle, le recrutement ne concerne pas toutes les formations et qu'il peut se confondre parfois avec la sélection. Cependant pour certaines formations sélectives, le processus très formalisé de sélection à l'entrée reprend à bien des égards les codes d'un recrutement professionnel (lettre de motivation, CV et entretiens individuels ou collectifs). Quand cela concerne les formations en alternance avec un contrat de travail à la clé, qui recrute et comment ?

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

- former dans l'entreprise même 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.

Plus récemment, Arrighi et Brochier (2009, p. 29) soulignent les grandes disparités des objectifs des entreprises : les petites entreprises peuvent recruter en apprentissage, pour former un futur salarié, pour d'autres « ... la réalisation d'un lobbying de territoire ou encore l'alimentation de vivier de main-d'œuvre des groupes multinationaux (Kergoat, 2002). » Enfin les auteurs rappellent qu'il existe des utilisations à but productif dans un contexte de changement fréquent de la main-d'œuvre. Issehnane (2011, p. 29) en s'appuyant sur une revue de littérature théorique va dans le même sens et conclut qu'en France « [Autrement dit,] l'utilisation de l'apprentissage par les entreprises est d'abord motivée par le faible coût du travail des apprentis. » L'autre idée étant que les entreprises forment dans le but d'investir dans un « capital » humain pour : soit pallier à un manque de main-d'œuvre qualifiée, soit à dessein de recrutement.

Et Agulhon dans ses enquêtes (sur l'alternance en formation initiale et scolarisée du CAP au BTS) établit une typologie des entreprises qui accueillent des stagiaires:

- les entreprises (plutôt les grandes) qui ont établi des liens avec des établissements de formation et structuré leur recrutement et le suivi des stagiaires ;
- les entreprises moins organisées qui recrutent en fonction de leurs besoins et placent les stagiaires en fonction des formations suivies ;
- les entreprises (petites) qui prennent les stagiaires pour rendre service et s'inscrivent dans une forme de socialisation au travail sans réflexion par rapport à la formation des stagiaires ;
- « certaines entreprises industrielles ont des pratiques de socialisation quasiment coercitives » ;
- d'autres profitent d'un volume de main d'œuvre.

Et

« 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. » (2000, p. 60 - 61)

Ceci rejoint les observations de Combes (1984, p. 15) qui constate que les grandes entreprises s'investissent plus souvent dans une alternance « liée »⁴⁶ avec une perspective de formation et recrutement. Alors que les petites entreprises privilégient une rentabilité immédiate en force de travail avec moins d'emploi en sortie de formation dans l'entreprise d'accueil. Cette dichotomie des petites et des grandes entreprises ne semble pas si triviale. Car certaines grandes entreprises peuvent défendre des points de vue différents. Ainsi pour certaines, le contrat d'alternance peut constituer un outil de recrutement, alors que pour d'autres ce n'est qu'un outil de professionnalisation dans un système plus global de formation et donc sans emploi systématique à la clé (V. Merle & Théry, 2012).

⁴⁶ « Dans l'alternance liée, il existe des relations organisées entre le CFA et les entreprises et les rôles changent : le CFA assure la formation pratique, tandis que les applications se font dans l'entreprise. Les apprentis sont intégrés dans les entreprises, munis d'une initiation aux tâches techniques qui les attendent, initiation réalisée au CFA, transformée en école technique. » (Combes, 1984, p. 10)

Pour certains, les grandes entreprises recrutent des apprenti-e-s avec l'intention de créer un vivier de main d'œuvre. L'apprentissage est pour elle, le moyen de « poinçonner » l'apprenti-e (Mambi-el-Sendegele, 2002). Ce qui permet de créer un marché de « ré-embauche » des apprenti-e-s professionnellement et socialement reconnu-e-s (*id.*). Ce qui fait dire à Mazalon et Landry (1998), dans le cas de l'alternance sous statut scolaire⁴⁷, quelle que soit la taille de l'entreprise, que l'entreprise est la grande gagnante dans le système et à peu de frais⁴⁸. Dans certains secteurs d'activité et certains territoires, le recrutement des candidat-e-s à l'apprentissage fonctionnerait alors avec un recrutement, pour une part, organisé par les grandes entreprises formatrices (Agulhon, 2000). Ce qui rejoint la notion d'alternance « liée ». Et on peut raisonnablement se poser la question de la formalisation du recrutement et des conséquences pour les candidats à l'apprentissage. Car Kergoat (1998), constate le durcissement de l'accès à l'apprentissage dans les grandes entreprises avec parfois de fortes sélections (1 pour 100).

Comment se traduisent ses objectifs et modes d'utilisation de l'apprentissage pour la population d'apprenti-e-s ?

Moreau (2015), dénonce un durcissement du « prix d'entrée ». Il constate, avec l'enchaînement des enquêtes en pays de Loire (niveau CAP), que depuis Baudelot en 1990 – qui utilisait déjà la formule « à chacun son métier » – jusqu'aux enquêtes les plus récentes, que les entreprises mettent en place des méthodes pour sélectionner l'apprenti-e au profil désiré. D'un autre côté l'attraction plus ou moins grande de certains métiers joue sur le nombre de candidatures. Ainsi, le double jeu de la sélection des entreprises et de l'attractivité des métiers donne d'après l'auteur des « effets de cliquet » (Moreau, 2003) marqués par la dotation sociale et scolaire des apprenti-e-s. Et le sexe des candidat-e-s à l'apprentissage n'est pas étranger à ce mécanisme. Par ailleurs, l'auteur constate qu'il existe une hiérarchie assez stable des secteurs et des métiers pour ce niveau de qualification. De plus, les formations de Niveau V et IV sont plus investies par le milieu populaire que les niveaux III, II et I. Aussi, pour les niveaux supérieurs, les familles exercent une pratique de recherche qui passe plus par les institutions (CFA). Quant au rôle des CFA, il le décrit à travers une étude⁴⁹ qui montre les stratégies de « positionnement » des apprenti-e-s (plutôt le niveau V) dans les formations proposées par l'établissement. Et l'auteur constate que pour les BTS et DECF⁵⁰ la recherche d'une entreprise est aussi plus difficile. Par ailleurs les CFA recherchent activement des places pour les candidats à l'apprentissage en employant des personnes pour cette mission (Agulhon, 2000, p. 57) et ils ont parfois des relations privilégiées avec certaines entreprises.

En 2013, du point de vue de la répartition suivant le sexe, les filles se concentrent dans les services où elles représentent 62% des apprenti-e-s (Garçons : 38%). Quant aux formations

⁴⁷ En effet, dans ce cadre le stage est le plus souvent sans obligation de rémunération (en France comme au Québec).

⁴⁸ Les auteur-e-s estiment que la succession des apprenant-e-s dans l'entreprise permet aux l'employeur-euse-s de participer à l'évaluation du potentiel-le-s employé-e-s en même temps que de faire remonter leurs attentes et plusieurs participent à l'alternance de façon désintéressée surtout dans les formations à destination de publics fragiles .

⁴⁹ Riot, L. (2008) Des CFA ouverts au regard sociologique (*Rapport de recherche à la région des Pays de loire*)

⁵⁰ Diplôme d'études comptables et financières (DECF), diplôme d'état qui sanctionne la fin des études de deuxième cycle de la filière Expertise Comptable remplacé depuis 2007 par le DCG : Diplôme de comptabilité et de gestion (Bac+3).

de l'industrie et du bâtiment, elles y représentent 12% des effectifs (Garçons : 88%)⁵¹. Et les jeunes filles rentrent plus tard que les jeunes hommes dans ces formations pour préparer plus fréquemment un diplôme ou un titre de l'enseignement supérieur (respectivement 40% contre 29%) (Pesonel & Algava, 2015). Et Moreau (2015) dans ces différentes enquêtes remarque que régulièrement « le prix à payer » pour les filles à l'entrée en apprentissage, à tous les niveaux, est supérieur à celui des garçons, jusqu'au BTS (21,7% de filles issues du supérieur et 12,3% de garçons ; 30,2% titulaires d'un bac général et 12,8% pour les garçons)⁵². Ce qui permet à l'auteur de conclure que les filles sont sursélectionnées scolairement dans le cadre des contrats d'apprentissage (*id.*, p. 166). Dans le même sens, Léné constate que

« les formations en alternance [contrat de qualification et d'adaptation] évoluent vers une plus grande sélectivité » [...] « sur la base du niveau initial et de la situation professionnelle antérieure. » (Léné, 2000, p. 21)

Ce qui renforce la hiérarchie des formations. Et l'auteur conclut que « l'alternance apparaît comme un vecteur d'accentuation, et non de réduction, des inégalités. » (2000, p. 28)

On peut regretter le manque de statistiques, d'études et de recherches sur la présence de jeunes étrangères ou issus de parents d'origines étrangères dans les formations en apprentissage (Moreau, 2015) et sous contrat de professionnalisation. Ce manque de statistiques ethniques n'est pas propre à l'apprentissage en France, mais relève d'une sorte de « tabou à la française » (Meron, 2009). Cependant, il est constaté une moindre présence de cette population en apprentissage par rapport au reste de la population concernée (Cohen-Scali, 2006; Lopez & Sulzer, 2016; Moreau, 2015). Les raisons n'en sont pas encore complètement éclaircies. L'auteur donne deux hypothèses : un fonctionnement du recrutement des apprentis reproduisant les discriminations du marché du travail (plus probable), l'autre moins de candidatures de cette population à un apprentissage préférant la voie scolaire, représentant à leurs yeux une voie plus porteuse d'une ascension sociale. Quant à Cohen-Scali, elle évoque le rejet de certaines entreprises à l'égard « des jeunes étrangers ou issus de l'immigration et plus particulièrement ceux originaires du Maghreb » (2006, p. 38).

À noter, que selon un rapport de 2014 du parlement européen (Chatzichristou, Ulicna, & Curth, 2014, p. 43- 46) sur les différents systèmes d'alternance en Europe, il est dit que l'on rencontre en France, comme dans d'autres pays de l'Europe, une orientation des jeunes issus de l'immigration vers la voie scolaire professionnelle. Et il est invoqué « une difficulté à obtenir un contrat de formation en apprentissage » dans certains pays. Puis il est discuté de la représentation de la filière de formation par alternance dans cette population qui peut être dévalorisée par rapport aux formations générales. Car ces dernières accueillent dans ces pays des jeunes aux résultats scolaires plus élevés. Ce qui expliquerait un évitement de la filière de formation par apprentissage par les jeunes issus de l'immigration dans ces pays. Ce qui n'est pas le cas dans des pays où la filière de l'alternance est valorisée (grand choix de niveaux de qualification dans des professions reconnues...). Car là, l'obstacle pour les plus défavorisés est alors l'accès au contrat d'apprentissage avec des difficultés comparables à l'obtention d'un emploi. De plus la répartition suivant le sexe et les spécialités dans les formations en alternance est genrée en Europe. Ainsi, il y a moins de filles que de garçons en alternance (respectivement 44,2% et

⁵¹ « Les jeunes filles préparent le plus souvent un métier du domaine des services : 79% d'entre elles contre seulement 25% des garçons. » (Pesonel & Algava, 2015, p. 6).

⁵² Données de l'enquête ligérienne 2005 (Moreau, 2015, p. 166)

55,8% en 2011 avec une baisse de 2,1% par rapport à 2006⁵³). Et les spécialités de la technique et mécanique sont investies principalement par les garçons alors que « la coiffure, d'autres qualifications du secteur de la beauté et les qualifications du domaine de l'éducation ou des soins de santé » sont investies principalement par les filles. Et le jeu croisé de cette répartition avec la notoriété des qualifications occasionne des écarts entre la demande et l'offre, ce qui peut pénaliser les jeunes.

D'autres rapports officiels français relèvent des pratiques similaires, comme le rapport Dreano (2002) intitulé « Qualité de l'apprentissage et conditions de vie des apprentis » commandé par le secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle au Premier vice-président de l'Assemblée permanente des chambres de métiers. En effet, on peut y lire concernant la sursélection :

« Cette exclusion peut résulter également d'une pratique consistant, dans certains secteurs, à exiger des niveaux de diplômes totalement disproportionnés par rapport aux pratiques professionnelles des métiers susceptibles d'être exercés à l'issue de l'apprentissage. » (id., p. 9)

Quand il aborde l'occupation de l'apprentissage suivant le sexe, c'est pour constater la persistance de la répartition déséquilibrée (71% de garçons et 29% de filles). Et il donne un exemple : le BTP avec 0,5% de filles en apprentissage et 1,2% parmi les effectifs ouvriers. Enfin, il reconnaît qu' « [...] il convient également de traiter la question des discriminations à l'embauche en fonction de l'origine des jeunes. » (id., p. 10) Plus récemment encore, un rapport rédigé sous la responsabilité de Kergoat rappelle que la

« [...] sous-représentation des filles et des jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne [, qui] constitue un trait caractéristique de l'histoire de l'apprentissage français. » (2017, p. 7)

Ce qui se traduit aussi par de fortes inégalités sociales et territoriales dans l'accès aux stages et à l'apprentissage pour les populations d'élèves scolarisés en REP. (Kerivel & Sulzer, 2018)

Ainsi ces pratiques ne sont ni nouvelles, ni uniques en Europe et pas exclusives aux formations en alternance. Et comme l'exprime Agulhon en 2000, les modalités de recrutement des stagiaires préfigurent « les modalités de sélection et de gestion de la main d'œuvre. » (2000, p. 57)

11. L'alternance : un vécu en entreprise à plusieurs dimensions

L'alternance est conditionnée par la fréquentation de deux milieux dans le cadre de la formation des jeunes. Cette fréquentation alternée école-travail provoque la rencontre avec une situation de travail récente ou nouvelle pour les jeunes. Ceux-ci doivent alors intégrer des informations nouvelles d'ordre technique et sociales comme l'a montré Morisson (Cohen-Scali, 2010, p. 209). Nous abordons dans cette partie certains aspects propres à la fréquentation de l'entreprise.

a. Les conditions de travail en entreprise

Les apprenti-e-s en rentrant dans l'entreprise découvrent généralement un milieu professionnel, un poste et des tâches. Ils sont aussi relativement jeunes par rapport à l'ensemble des salarié-e-s. En effet, quand l'âge des salarié-e-s dans les entreprises peut

⁵³ id. p. 45

varier en général de la majorité à l'âge de la retraite, les apprenti-e-s ont, pour la plupart, entre 16 ans et 28 ans. En 2011, leur taux de fréquence des accidents au travail est plus élevé que celui de l'ensemble des salariés (respectivement 31 et 22,9)⁵⁴. Cependant, si l'on considère la tranche d'âge, ils ont moins d'accidents que l'ensemble des salarié-e-s. Ce qui prouve que cela n'est pas lié à leur statut d'apprenti (Pesonel & Algava, 2015, p. 10). Par ailleurs, ces taux sont très différents pour les femmes et les hommes proches du double pour ces derniers (apprentis comme salariés). Cette différence pourrait s'expliquer par le type d'emplois différents occupés par les hommes et les femmes. Ainsi les hommes travaillent plus fréquemment dans l'industrie et le bâtiment, et ils sont plus exposés que les femmes aux machines et aux outils vibrants ainsi qu'aux produits chimiques (*ibid.*).

Moreau donne quelques chiffres sur les conditions de travail des apprenti-e-s en Loire-Atlantique tous niveaux de qualification (enquête 2006):

« 92 % des apprentis se déclarent fatigués en fin de journée, 26 % ont le sentiment d'être exploités ; 13 % affirment faire des heures supplémentaires tous les jours et 26 % plusieurs fois par semaine, et, dans près d'un tiers des cas (29 %), elles ne sont ni payées ni récupérées ; 41 % travaillent le samedi, 12 % le dimanche et 13 % les jours fériés ; 51 % déclarent ne pas pouvoir consulter un médecin faute de temps, et, sur leurs lieux de travail, 36 % s'estiment gênés par la température, 27 % par les poussières et 18 % par les produits utilisés. » (Moreau, 2008, p. 128).

Quelques études explorent les conditions de travail des apprenti-e-s. Par exemple, les apprenti-e-s de commerces de détail en Suisse (Caprani, Duemmler, & Felder, 2015) vivent des expériences diverses. Les auteur-e-s concluent que dans ce métier, où les conditions de travail sont difficiles, la gestion de la formation et du travail en entreprise, les relations avec le personnel et la hiérarchie participent activement à la création d'un rapport positif de la formation et du métier. Une autre étude (Aldeghi & Cohen-Scali, 2007), avec 217 apprenti-e-s du secteur de la restauration et du bâtiment en baccalauréat professionnel en France, relève les insatisfactions des apprenti-e-s au sujet : de la surcharge de travail (76%), des heures supplémentaires (81%), du salaire (59%) et des conditions de travail (29%). Les auteures comparent les déclarations des apprenti-e-s et des lycéen-ne-s (187), c'est dernier-e-s se montre moins insatisfait-e-s.

L'environnement de travail de mauvaise qualité occasionne des ruptures de contrat d'apprentissage (Enquête Céreq en Nord pas de Calais). Cette raison est invoquée dans 40% des cas et de façon plus marquée pour le niveau V (43%) que pour les niveaux supérieurs (32%) (Cart & Toutin, 2010). On retrouve dans les motifs des conditions liées à : la formation, la productivité, le non-respect de la personne, les horaires et la rémunération. De plus les motifs varient suivant les métiers (Cart & Toutin, 2010). Finalement, nous avons peu de documentation sur les conditions de travail propres aux alternant-e-s. Souvent, ces conditions sont abordées sur un versant négatif avec ce que donne à voir les ruptures de contrat, les problèmes relationnels... ou plus constructif à travers l'étude des pratiques d'encadrement et de formation comme le tutorat. D'un autre côté, on peut appréhender leur environnement professionnel grâce à la connaissance des métiers et des secteurs d'activité. Dans les deux cas, cela n'implique pas une connaissance spécifique des conditions d'accueil et de travail de l'ensemble des alternant-e-s. Le sujet

⁵⁴ En nombre d'accidents par millions d'heures travaillées. Champ : salariés du régime général de sécurité sociale présents dans les DADS-Insee ; France entière. Sources : données Cnam-TS pour le nombre d'AT (Arrêts de travail) et DADS-Insee pour le nombre d'heures rémunérées ; calculs Dares. (Pesonel & Algava, 2015, p. 10)

est polémique (Moreau, 2008, p. 128). Pourtant, une vision à la fois d'ensemble, par métier et secteur d'activité des conditions de travail des apprenti-e-s serait certainement utile pour comprendre l'attrait et le rejet de certaines formations et les taux de rupture des différents types de contrats.

b. L'influence de la hiérarchie

Cohen-Scali a étudié l'estime de soi des étudiant-e-s. Elle constate que le niveau d'estime de soi est plus élevé chez les alternant-e-s. Elle remarque que les « *appréciations positives, [...] l'accueil, les interactions jugées nombreuses et valorisantes, sont associés à une bonne estime de soi* » dans les périodes de présence plus longue en entreprise (2000, p. 155). On peut donc se demander si l'ambiance et les relations avec les autres personnels de l'entreprise peuvent influencer les représentations des stagiaires. Peu d'études abordent spécifiquement cette thématique. Une piste des micro-conflits a été explorée par une étude du Céreq sur la « *génération 98* ». Cette étude comportait, pour un échantillon de la population en plus des questions classiques, un volet sur les conflits avec la hiérarchie. Il en ressort quelques enseignements (qu'il conviendrait de confirmer par une étude plus conséquente) notamment en considérant le sexe des protagonistes, l'âge et l'activité de l'entreprise. Ainsi, les conflits sont plus probables pour un jeune homme avec un-e supérieur-e qui est une femme et plus encore un homme⁵⁵. Si l'enquête permet de faire ce constat, les auteur-e-s ne donnent aucun élément permettant d'expliquer ces résultats. Peut-être faudrait-il se pencher sur les aspects socio-psychologiques du travail en entreprise et sur le management des organisations.

c. Le management et l'entreprise d'accueil

On vient de le voir, les relations avec la hiérarchie ne sont pas neutres dans le vécu du monde du travail. On le sait, les relations avec les autres, l'environnement de travail, sa pénibilité et son organisation impactent la perception du travail de chaque personne. Une partie de ce contexte est induit par le style de management de la structure. Comme le rappelle Danvers, les nouveaux modes de management ont eu des influences sur « *les rapports des salariés au travail, à la carrière et à la formation* » (2006b). Or, les stagiaires en apprentissage sont aussi des salariés. De plus les stagiaires semblent accorder de l'importance quant à leur utilité à l'entreprise, leur degré d'initiative, l'accueil et le suivi et cela a un impact sur leur représentation d'eux même et leur projection dans le futur « *professionnel* » suivant certains travaux (Cohen-Scali, 2010). Enfin, des auteurs signalent l'importance de l'influence extérieure sur le style de management et du management sur la productivité de l'entreprise (Danvers, 2009). La situation économique et concurrentielle du

⁵⁵ « *Ces risques croissent lorsqu'un jeune homme est confronté à un supérieur hiérarchique de sexe féminin et culminent lorsque ce jeune homme est confronté à un supérieur hiérarchique de sexe masculin. Dans l'industrie, la confrontation d'un jeune homme à un supérieur hiérarchique masculin est potentiellement plus explosive que la confrontation d'une jeune femme à un supérieur hiérarchique masculin. Si l'on considère les différences selon que l'individu appartient à une catégorie socioprofessionnelle ou une autre, il apparaît encore que les risques de conflit varient selon la combinaison des sexes (tableau 19) : à considérer les cas où l'individu interrogé est employé, les situations qui mettent une jeune femme en présence d'un supérieur hiérarchique homme ou femme présentent le moindre risque de conflit alors que les risques sont maximaux lorsqu'un jeune homme est confronté à un supérieur hiérarchique de sexe masculin.* » (Eckert, 2006, p. 20...)

marché impacte-t-elle le vécu du stagiaire et leurs représentations du monde économique et du travail ? Et au-delà leurs projets professionnels ?

d. Les ruptures et les abandons

En 2009, il n'existait pas ou peu d'études ou un suivi régulier des ruptures de contrat d'apprentissage en France. Cependant, dès 2007, après une enquête auprès des employeurs, les ruptures de contrat ont été estimées à 25% (Abriac et al., 2009, p. 59). En 2015 la DARES publie des chiffres sur les contrats d'apprentissage commencés en 2011-2012 (Pesonel & Algava, 2015, p. 9) et rompus avant leur terme théorique. La grande majorité des ruptures se produisent avant le premier anniversaire du contrat pour un taux de rupture globale proche de 27% et qui n'a pas diminué depuis 1998. Le taux de rupture au niveau III est plus faible que dans les niveaux de qualification moindre (Niveau III et plus : 13,9%, niveau IV : 25,4 et niveau V : 31,5). Quand il y a rupture, le jeune peut continuer son apprentissage dans une autre entreprise ou/et dans une autre formation. C'est pourquoi le taux de rupture est supérieur au taux d'abandon (mesuré à 180 jours après la rupture). Ainsi, le taux d'abandon dans le supérieur est de 11% (niveau III et plus). Et les taux sont globalement différents suivant les métiers préparés. Dans les métiers du transport et la logistique, le taux de rupture est de 13,8% et le taux d'abandon est de 12,1% les plus faibles présentés. A l'autre extrémité, les métiers de l'hôtellerie et de la restauration avec un taux de rupture de 45% et le taux d'abandon est de 38,5%. Entre les deux, les métiers du commerce et de la gestion avec un taux de rupture à 25,9% et un taux d'abandon à 22,5%. Il est précisé que les ruptures précoces et plus tardives ne sont certainement pas liées aux mêmes raisons. Cependant, ces taux de ruptures sont discutés tant sur leur fiabilité que sur leur signification. Car il peut exister plusieurs modes de calcul (en tenant compte du moment de la rupture et de la reprise ou pas d'une formation en alternance). Un consensus s'établit sur un taux de rupture net⁵⁶ de 21% (Cart & Toutin, 2015).

Les motifs de rupture relevés dans différentes études depuis plusieurs années sont assez similaires : la rupture est majoritairement à l'initiative du jeune (apprenti-e-s : 50% ; employeur-euse-s : 14%)⁵⁷ causée par des problèmes relationnels en entreprise majoritairement, par les conditions de travail, des erreurs d'orientation, un métier qui ne convient pas ou qui ne plaît plus... (Cart & Toutin, 2010; Guégnard & Bavdek, 2015). Ce qui rejoint les résultats de l'étude suisse de Lamamra et Masdonati (2012) qui se sont intéressés aux jeunes qui mettent fin à leur formation en alternance (13% dans le canton de Vaux). Ils pointent des facteurs de ces ruptures comme les relations et les conditions d'apprentissage dans le travail, leur rapport avec les activités prescrites et le degré d'initiative autorisé. Enfin il est mentionné l'importance de la taille de l'entreprise.

Cependant, du côté des représentant-e-s de l'entreprise d'accueil, les motifs invoqués peuvent être différents : inadaptation, manque de motivation, performances... (Guégnard & Bavdek, 2015). Ce qui rejoint les résultats d'une autre étude suisse sur les ruptures de contrat d'apprentissage (Stalder & Schmid, 2006). Ce qui pourrait, surtout pour les plus jeunes, mettre au jour une différence culturelle entre les apprenti-e-s qui attendent accueil et soutien alors que certain-e-s patron-ne-s pratiquent la mise au travail en situation de production. (Guégnard & Bavdek, 2015).

⁵⁶ Taux d'abandon réel des apprenti-e-s suite au premier contrat d'apprentissage en 2011-2012 (Pesonel & Algava, 2015).

⁵⁷ Suivant les déclarations des apprenti-e-s de l'enquête Génération 2004 (Cart & Toutin, 2010).

D'autre part, les motifs de rupture des contrats d'apprentissage ne sont pas les mêmes pour les niveaux en dessous et au-dessus du bac (Cart & Toutin, 2010). Les auteurs estiment (tout en précisant qu'une étude spécifique serait nécessaire) que cette fracture est engendrée par le fait que le niveau V concerne plus de jeunes en difficulté relevant du principe de la seconde chance par rapport au système scolaire. Et les formations de niveaux supérieurs au bac sont plus valorisées et permettent une meilleure articulation entre théorie et pratique (*id.*). Évidemment avec le niveau d'étude qui augmente la moyenne d'âge augmente, et inversement les taux de rupture des contrats en alternance diminuent⁵⁸ (EFIGIP, 2010).

Enfin, une rupture de contrat n'implique pas toujours la fin définitive de la formation. Stalder et Schmid (2012) ont étudié les suites de la rupture de contrat d'apprentissage en suisse en interrogeant une population de 1159 jeunes à un mois et parmi ces derniers 768 à 3 mois après la rupture du contrat d'apprentissage. Les auteures retrouvent comme raisons avancées par les jeunes : le choix de la profession, les insatisfactions liées à l'entreprise (la formation, les relations...) ainsi que le niveau en école professionnelle. Et un mois après la rupture, presque 50% étaient en formation, puis au plus haut 60% au bout de 12 mois. Après traitement des données, les auteures concluent que

« les raisons de la résiliation du contrat d'apprentissage n'exercent qu'une faible influence sur la situation de choix professionnel trente mois plus tard. »

Par contre,

« la situation de choix professionnel et la situation de formation et d'emploi suivant directement la résiliation du contrat sont des prédicteurs importants de la situation de choix professionnel trente mois plus tard. » (2012, p. 177 - 178)

Faire un bilan sur les ruptures des contrats en alternance n'est pas simple. En premier lieu parce que les données sont dispersées (Cart & Toutin, 2010). Ensuite parce que tout se complique avec les diverses formes contractuelles des contrats, leurs usages, les niveaux et les durées des formations et contrats, la diversité des publics et des trajectoires, les territoires, les secteurs professionnels, la taille des entreprises... Enfin, parce la rupture n'est pas forcément signe d'abandon. C'est en partie pour cela que nombre d'auteur-e-s préconisent les méthodes de suivi longitudinales pour mieux comprendre le phénomène (Guégnard & Toutin, 2015). Cependant, les mêmes motifs de rupture reviennent étude après étude. Ce qui nous fait conclure à la suite de Moreau que *« la mise au travail des jeunes est une acculturation qui ne va pas de soi. »* (Moreau, 2008, p. 128)

e. En fin de formation : Rester ou pas ?

En fin de formation, l'entreprise peut proposer (ou pas) une « place » à l'alternant-e-s et ce/cette dernier-ère peut ou pas accepter. Car cette continuité dans l'entreprise peut se concrétiser sous la forme d'un simple contrat de travail ou d'un contrat en alternance pour continuer la formation. Il existe donc différentes configurations qui peuvent plus ou moins répondre aux attentes des parties en présence.

⁵⁸ C'est ce que montre une étude en Franche-Comté de 2010 sur les contrats signés en 2007. Taux de rupture suivant les niveaux de qualification des contrats en apprentissage après la période d'essai : 27% au niveau V, 20% au IV, 4% au III, 1% au II et 0,3% au I (globale : 25%) et contrat de professionnalisation : 21% au niveau V, 20% au IV, 9% au III, 1% au II et I (globale estimé : 15%).

En 1981, on notait que 40% des garçons et 29% des filles restaient chez leur maître d'apprentissage (Ancel, Combes, & Sauvageot, 1981) avec des variations suivant les spécialités. Pratiquement 20 ans après (2002), 25% des contrats de professionnalisation et 36% des apprenti-e-s sont dans le même cas et à plus de 80% en CDI (Sanchez, 2004). Et des différences existent toujours entre les spécialités. Par contre les filles restent plus souvent dans leur entreprise d'accueil. Cela peut être un effet du marché du travail sur l'accès aux métiers préparés, car

« Ceux de la coiffure, de l'esthétique, du commerce et de la vente garantissent plus de stabilité que certains métiers de la production (l'agroalimentaire, le bâtiment, la mécanique) [qui] mènent, plus souvent que la moyenne, à l'intérim et aux emplois aidés. » (id., p. 4)

Pour comprendre ces résultats, il faut à la fois se référer aux objectifs et au recrutement des entreprises qui utilisent l'alternance. Mais aussi prendre en compte les changements du marché du travail et les usages socialement différenciés de ce mode de formation. Car entre les deux études mentionnées, si les chiffres sont du même ordre, les populations d'alternant-e-s et les entreprises d'accueil ont bien changé. On peut supposer que les alternant-e-s d'hier conservé-e-s dans l'entreprise ne sont pas ceux d'aujourd'hui. Dans ce cas, dans quelle mesure la structure de l'emploi et les mesures gouvernementales conditionnent-elles l'avenir des alternant-e-s dans leur entreprise d'accueil ?

f. Les conditions de vie

Il nous faut dire deux mots des conditions de vie des alternant-e-s. On peut avoir une idée des ressources des alternant-e-s en examinant leur origine sociale et scolaire. Kergoat (2010) constate que les apprenti-e-s du supérieur (Génération 2004) ont une origine socioculturelle et scolaire proche des étudiant-e-s. Cependant, les apprenti-e-s ont moins souvent des parents au chômage. Ce qui est en accord avec les résultats de Abriac et al. (2009) qui précise que les apprenti-e-s ont des parents plus souvent ouvrier-ère-s et moins souvent cadres (comparaison avec un groupe de contrôle ayant suivi la même formation et obtenu le même diplôme). Concernant uniquement les apprenti-e-s des niveaux bac+2 et plus, la proportion des pères cadres est supérieure aux autres niveaux et inversement pour la proportion de pères ouvriers. (Kergoat, 2010)

Par conséquent, les apprenti-e-s du supérieur bénéficient d'un environnement socioculturel proche des étudiant-e-s et plus élevé que ceux des formations de niveau inférieur au bac. Dans ces conditions, comment expliquer l'attrait des formations en alternance du supérieur. Moreau, on l'a vu, propose l'attrait du « *modèle lycéen* » (Moreau, 2005) – ici, plus probablement le « *modèle étudiant* » (Moreau, 2006b) – essentiellement basé sur les apprenti-e-s de niveau IV et V. Si cela se comprend pour les niveaux inférieurs au bac, pour les apprenti-e-s du supérieur cela doit-être modulé, car ils disposent statistiquement de ressources proches des étudiant-e-s.

On ne peut écarter les problèmes quotidiens d'organisation, de transport et de logement auxquels font face les alternant-e-s. Car, il faut le rappeler, ils fréquentent deux lieux de formation : l'entreprise et le centre de formation. D'ailleurs, Cohen-Scali, dans une étude sur les étudiant-e-s d'IUT, recueille lors d'interviews le témoignage de la mobilisation « *des capacités d'organisation, de gestion de temps et des lieux plus importants qu'en formation classique.* » (2000, p. 143) Car, l'entreprise et le centre de formation ne sont pas forcément proche, d'une part. D'autre part, le domicile d'origine n'est pas forcément proche de l'un ou de l'autre. Ce qui fait que certains alternant-e-s doivent trouver deux domiciles (Dreano,

2002, p. 16- 17). Dans ces domaines, des actions sont menées notamment pour l'accès au permis de conduire, la mobilité, le logement⁵⁹ et l'octroi d'aide par l'état ou les collectivités territoriales⁶⁰ et les branches professionnelles⁶¹.

12. L'alternant-e et ses représentations de la formation

Cohen-Scali (2010, p. 4) utilise les modèles de l'identité et des représentations sociales pour aborder l'expérience de travail en relation avec la construction identitaire des jeunes d'origine populaire. L'auteure catégorise les situations des jeunes en fonction du niveau d'intensité de travail vécu : l'apprentissage (forte), l'alternance scolaire (moyenne), les chantiers-écoles et les stages pour l'insertion (faible), les petits boulots (très forte). Pour l'auteure plus l'intensité de travail est grande plus elle devrait « contribuer à la transformation de leurs représentations de soi et du travail » et des différentes expériences du monde professionnel.

Avant la formation

Des représentations de la formation se construisent avant l'entrée en formation. Moreau, dans ses recherches sur les apprenti-e-s cherchait à comprendre comment les jeunes renaient en apprentissage. Au fil de ses recherches et particulièrement des entretiens, il a déterminé trois modes d'entrée en apprentissage : la « *pré-socialisation dans des familles d'indépendants* », « *l'anti-intellectualisme populaire* » et la « *ré-appropriation du modèle lycéen* ». Les deux premières sont historiquement constituées. L'une est le résultat d'une histoire familiale, d'une proximité avec le monde du travail (commerçant, indépendant, artisan..) ou une proximité avec ce mode de formation. Et l'entrée en apprentissage est un vrai choix que l'on fait souvent avec un niveau scolaire plus élevé. Le second se retrouve plutôt dans la population populaire et s'articule autour de la dévalorisation de la théorie, du « *désamour de l'école* » et la « *sur-valorisation de l'expérience pratique* ». Enfin, le troisième mode plus récent expliquerait selon l'auteur au moins en partie l'adhésion à l'apprentissage des jeunes. Ce nouveau mode serait la conséquence de l'augmentation du niveau de vie et de la personnalisation des espaces et de l'allongement de la période du passage de l'adolescence à l'adulte avec l'allongement des études. Ce qui a pour effet de normaliser le modèle de l'« étudiant » ou du « lycéen » à tous les jeunes. Or ces modèles demandent des ressources financières que les familles populaires ne peuvent pas assumer. Ainsi, certains jeunes attirés par une socialisation de leur temps et contraints par les faibles ressources familiales choisiraient l'apprentissage « ... pour se “ réapproprier le modèle lycéen ” dominant dans la société » (Moreau, 2006b, p. 35–36).

Quant à Zaouani-Denoux qui a travaillé sur une tout autre population (adultes en formation de conducteur de travaux déjà décrite) définit « quatre orientations représentationnelles de la formation en alternance : “alternance-insertion”, “alternance-professionnalisation”, “alternance-qualification” et “alternance-transition”. » (Zaouani-Denoux, 2003)

Pendant la formation

⁵⁹ Dispositif LOCA-PASS, Source : <http://www.jeunes.gouv.fr/interministeriel/logement-et-transport/aides-au-logement/article/aides-d-action-logement>, consulté le 16/08/2016

⁶⁰ Exemple : Le Fonds d'Aide Régionale aux Apprentis (FARA), Source : <http://www.regionpaca.fr/se-former/service-public-regional-de-formation-permanente-et-apprentissage/apprentissage/une-priorite-regionale/aides-regionales-aux-apprentis.html>, consulté le : 16/08/2016

⁶¹ Exemple : dans le BTP avec l'allocation pour le permis de conduire et le prêt à 1% pour acquisition d'un premier véhicule (« Journal de l'année du CCCA-BTP - 2013 », 2014)

Si les futurs alternant-e-s construisent des représentations de leur future formation, il est fort possible que ces représentations changent avec le déroulement de la formation. Par exemple, Cohen-Scali a mené des recherches spécifiques avec des populations d'IUT et STS sous statut scolaire et en apprentissage (2001b). Certains des résultats concernent la perception que les jeunes ont de leur formation et de leur insertion. Parmi ces résultats nous nous intéressons plus particulièrement aux résultats qui décrivent une évolution dans le temps ou permettent une comparaison entre spécialités. L'auteure fait le constat que toutes les recherches ne donnent pas des résultats convergents concernant un effet favorable de l'alternance sur les représentations de la formation, de soi et de l'insertion dans le travail parfois du niveau CAP à ingénieur. Quand l'auteure compare les scolaires et les apprenti-e-s, ces dernier-ère-s auraient une confiance plus élevée dans leurs facultés « à s'intégrer dans le monde du travail et produiraient de façon générale des attitudes plus optimistes, mais aussi des représentations favorisant l'émergence de stratégies définies. » (2001b, p. 8) Quand l'auteure compare différentes spécialités de formation, elle constate que les alternant-e-s

« ... ne diffèrent pas quant à leurs attitudes à l'égard du travail, leur sentiment d'intégration dans l'entreprise d'accueil, leurs représentations du futur à long terme et leurs opinions sur la formation suivie. » (id., p. 13)

Cependant, leur représentation de l'insertion change suivant les spécialités. D'un autre côté, il n'y a pas de différences notables de maturation des attitudes à l'égard de l'insertion entre les alternant-e-s de 1^e et 2^e année et elle est globalement positive. Par contre, d'autres attitudes évoluent : *« des attitudes à l'égard de la formation suivie en entreprise, de la motivation à réussir en formation, et de la centralité du travail. » (id.)* D'une manière générale pour les alternant-e-s, le sentiment d'un bon accueil et d'une bonne intégration dans l'entreprise est en relation avec le désir d'entrer dans la vie professionnelle. Ces conditions se retrouvent plus fréquemment pour les alternant-e-s accueilli-e-s dans les entreprises de plus de 200 salarié-e-s. À noter que les débutant-e-s sont plus positifs. Suite à d'autres résultats, l'auteure émet l'hypothèse que les formations en alternance qui intègrent les sciences humaines (Gestion des entreprises et commerce) permettent *« le développement de métacompétences pour comprendre et intégrer l'entreprise puis le marché du travail. » (id., p. 19)* Car ces formations donnent à voir une vision plus globale de l'entreprise aux apprenti-e-s qui se déclarent mieux intégré-e-s que les apprenti-e-s des formations de la filière comptable et industrielle.

Dans une autre étude comparative entre alternant-e-s et scolaires en IUT de la spécialité technique de commercialisation, Cohen-Scali (2000) remarque que les alternant-e-s évaluent toujours plus positivement l'entreprise et la formation en général que les scolaires. Cependant, les alternant-e-s sont plus critiques envers l'entreprise, les enseignant-e-s et la formation que les scolaires. L'auteure attribue cette attitude au fait que les alternant-e-s ont peut être plus de recul que les scolaires. Cette appréciation positive rejoint une autre étude sur les bacs professionnels en apprentissage dans les spécialités de la restauration et du bâtiment (Aldeghi & Cohen-Scali, 2006). Et les auteures précisent en conclusion que le dispositif devrait être amélioré tant sur le plan pédagogique en centre de formation que sur l'implication des entreprises notamment du côté des situations de travail.

En fin de formation

Dans une enquête de 2002, Sanchez (2004) interroge les alternant-e-s sur leur situation en fin de formation. Ils/elles déclarent à plus de 80% que leur situation est meilleure qu'à l'entrée en formation. Cependant, les réponses sont à moduler, car les filles moins que les garçons (4 points) et les détenteurs/trices d'une qualification inférieure au bac moins que

les autres, se déclarent dans une meilleure situation (contrat d'apprentissage : 10 points ; contrat de qualification : 7 points). Plus récemment, les sortant-e-s (6 mois après) bénéficiaires des contrats de professionnalisation déclarent à 68% avoir une situation meilleure qu'à l'entrée de la formation et 90% considèrent que cette formation permet d'acquérir de l'expérience professionnelle sur le marché du travail (Pesonel, 2015b).

Après la formation

Papet (2004), dans une étude sur les étudiant-e-s en IUT (secteur bancaire) sous statut scolaire et en apprentissage, conclut que pour les deux groupes la représentation de l'entreprise change entre la sortie de la formation et après deux ans en entreprise. Ce qui pour lui dénote une période de transition « formation-entreprise » déstabilisante pour le sujet, quelle que soit sa formation initiale. Cependant ces transformations ne sont pas identiques. Et après deux ans en entreprise, la représentation des étudiant-e-s sous statut scolaire ressemble à celle des apprenti-e-s en fin de formation. Il en ressort que la période d'alternance est profitable aux apprenti-e-s car elle « *laisse place [maintenant] à une construction (Ruble, 1994) de la réalité.* » (2004, p. 12)

À la suite de Cohen-Scali, nous concluons que

« L'alternance nous paraît donc constituer un système aux effets psychosociaux spécifiques. Il peut, dans certains cas, composer " une transition aménagée " de l'école au travail lorsque l'encadrement et l'accueil en entreprise sont assurés et comblent les attentes des jeunes ou encore qu'ils sont préparés, grâce aux enseignements reçus à comprendre le monde du travail et à y remplir un rôle. [...] Les dispositifs d'alternance ne bénéficient pas toujours d'une ingénierie qui prend en considération, d'une part, les transformations identitaires rencontrées par les jeunes et, d'autre part, les caractéristiques et capacités d'accueil des entreprises. » (2001b, p. 19)

Et l'auteure précise que la situation de la « *transition aménagée* » n'est pas la plus courante. Depuis ce travail, l'alternance a évolué de bien des manières. Les « *transitions aménagées* » sont-elles devenues majoritaires ?

13. L'alternance : une inégalité continuée ?

Nous venons de le voir, l'alternance produit une forme de sélection et une répartition des apprenti-e-s suivant le niveau initial, le sexe, les origines socio-culturelles, les métiers, secteurs d'activités et la taille des entreprises. Il faut dire que l'alternance et en particulier l'apprentissage sont « coincés » entre deux mondes. Le premier le précède : le système scolaire. Et le second est son débouché naturel : le monde du travail.

Dans l'enseignement du secondaire au supérieur, Fontanini (2015) réalise une analyse de la littérature sur l'orientation des garçons et des filles dans le système scolaire français dans son ouvrage « Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur » en partant du postulat que 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 (cf. chapitre V). Et nombre d'auteur-e-s décrivent l'impact des origines sociales sur le parcours scolaire des jeunes avec un trop grand nombre d'élèves qui sortent non diplômés⁶² et une inégalité de réussite suivant l'origine socio-culturelle. En liaison

⁶² « 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

avec les deux mondes, Mosconi (1983) montre la répartition différente des jeunes suivant le sexe dans le système scolaire et des individus dans le monde du travail. Et l'auteure explicite l'influence du second sur le premier dans cette répartition genrée. Plus récemment Fontanini (2015), fait le même constat et en donne quelques raisons comme la demande d'orientation des filles en dessous de leurs résultats scolaires, le manque de soutien des enseignant-e-s et des parents aux filles dans le choix d'orientation vers les classes préparatoires scientifiques, les différences de traitement conscient ou inconscient des jurys, le problème de l'accès aux internats par manque de place dans certaines sections et un soutien financier moins important pour les filles que pour les garçons les obligeant à recourir à un emploi pour subvenir à leurs besoins... et ceci en dépit d'une scolarité mieux réussie que celle les garçons. Quand elles s'insèrent dans le monde du travail l'auteure note que les femmes rentabilisent moins bien leur parcours scolaire et de formation que les hommes. Elles sont confrontées aux temps partiels plus fréquemment et aux attentes différenciées des employeur-euse-s. Et paradoxalement, même dans les secteurs dits féminins, les hommes bénéficient à niveau de diplôme équivalent d'un avantage en salaire, poste, statut et progression que les femmes. Enfin, il y a en partie des choix anticipés de la vie familiale qui peuvent se faire très tôt dans le cursus ou pour d'autres femmes à l'entrée dans la vie active par le choix de postes spécifiques plus « compatibles avec la vie familiale », la carrière du conjoint et « les arrangements conjugaux pour la prise en charge des tâches familiales [sont] rarement en faveur des femmes... » (Fontanini, 2015, p. 178).

Peu de recherches ont été produites sur la formation professionnelle et le genre (Kergoat, 2014; Lamamra et al., 2014). Et il convient d'aborder la formation par apprentissage (plus généralement, la formation en alternance des jeunes) en croisant le champ de l'éducation avec d'autres pour en comprendre les effets mutuels de la formation avec le monde du travail quand on s'intéresse à la répartition et au devenir suivant le sexe (Kergoat, 2014). Selon Moreau, l'apprentissage est plutôt blanc et masculin. De plus, il remarque que les apprenties sont dans une situation paradoxale, plus diplômées que les apprentis, elles « *sont sur-sélectionnées à l'entrée en apprentissage et sous-insérées à la sortie.* » (2008, p. 125) Parce que les filles investissent un nombre restreint de spécialités et que ces spécialités débouchent souvent sur des segments d'emploi moins diversifiés et saturés.

D'autre part l'auteur fait le constat, comme dans le système scolaire, que plus on monte dans la hiérarchie des formations et les niveaux de qualification, plus le recrutement est marqué par une présence accrue des catégories intermédiaires et supérieures. C'est pour l'auteur la manifestation du « *poids des capitaux sociaux et scolaires hérités* » (2006a, p. 412). Ce qui fait dire à l'auteur que « *L'apprentissage est devenu en effet une mosaïque avant tout complexe, diversifiée, inégale et inégalitaire.* » (2008, p. 124)

Les formations professionnelles en alternance constituent-elles ou pas en quelque sorte le premier seuil ou le premier palier d'orientation dans le monde du travail où pourrait se jouer, une redistribution des cartes ?

14. L'alternance : objet de transition(s)

Dupuy et Leblanc dans un exercice de présentation de la richesse des recherches sur la transition ont répertorié les périodes considérées comme « *des situations intermédiaires, de passage « entre » deux périodes distinctes* » (2001, p. 61) : les transitions scolaires, de l'âge

France a pour sa part fixé l'objectif à 9,5% » (Source : Béatrice Le Rhun - MEN – note information 12.15 septembre 2012)

de la vie, des formations professionnelles jusqu'à l'emploi, de la vie professionnelle (formations, promotions...), des mobilités de tous ordres, de situations familiales et de santé. Et le devenir des individus sous les effets des transitions combinées aux ressources individuelles peut impacter durablement les trajectoires (Palladino Schultheiss, 2005).

Pour les jeunes en formation par alternance de 16 à 25 ans, cette période de vie est aussi celle de la transition « *jeune-adulte* » qui s'est allongée ces 30 dernières années (Cavalli & Galland, 1993). Et à la suite de Demazière, il est difficile de circonscrire « *la transition professionnelle entre l'école et "la" vie active* » (1998, p. 33-34) à une période d'insertion professionnelle bien définie. Selon Balleux et Perez-Roux

« [...] *l'insertion professionnelle (Castra, 2004 ; Deschenaux et Laflamme, 2004) voit d'abord la mise au travail de publics jeunes à l'issue d'une formation ou non, la transition s'intéresse plus particulièrement aux mobilités sociales et professionnelles des adultes (Boutinet, 2009) pour lesquels il s'agit d'aborder une nouvelle réalité tout en quittant une récente activité professionnelle qu'elle soit première ou multiple.* » (2011, p. 5)

Ce qui rejoint des auteur-e-s (Balleux, Castellan, & Sahuc, 2010, p. 45) qui estiment que la transition professionnelle intéresse plus particulièrement les adultes dans les dimensions des mobilités sociales et professionnelles.

Cependant, le concept de l'adulte en émergence (Arnett, 2000) permet de situer cette période de transition école-travail entre 18 et 25 ans d'après Palladino Schultheiss (2005). Et l'auteur propose de nommer ces périodes qui sont le siège de la plupart des transitions école-travail et où les possibles sont nombreux, très changeants et souvent critiques pour l'avenir des individus : « navigation » (dans la vie). Pour Arnett cité par Moulin (2012) l'âge de l'adulte émergeant se caractérise par : l'exploration identitaire, l'instabilité, l'entre-deux, les possibilités et l'égoцентризм.

Plus généralement, nombre d'auteur-e-s considèrent le moment de la formation en alternance comme une transition (Zaouani-Denoux, 2005). Suivant cette conception la formation en alternance qui s'inscrit dans une période de transition peut intervenir à différentes périodes de la vie professionnelle de l'individu par exemple :

- pour les jeunes sortant en fin de scolarité obligatoire, cela peut « *ménager une transition* » (Ancel et al., 1981, p. 70),
- pour l'ensemble des jeunes cela peut être une « *transition accompagnée* » (Aldeghi & Cohen-Scali, 2006),
- pour les personnes en reconversion, c'est une « *transition professionnelle* » (Zaouani-Denoux, 2005).
-

Pour Riverin-Simard, la transition est « *un ensemble de phénomènes comprenant divers stades cognitivo-émotifs [...] par lesquels la personne passe à la suite d'un événement dissonant* » (1993, p. 182) cité par Cohen-Scali (2001a, p. 42). « *L'auteur ajoute cependant que la nature des événements influe moins sur sa manière de négocier la transition que le sens que l'individu lui accorde.* » (id.) Ce qui rejoint par certains côtés la conception de Bandura (2007) sur les relations entre « l'environnement » et « la personne » et l'importance des représentations du sujet dans la gestion des situations (cf. L'alternance et la théorie sociocognitive, IV.16).

a. Transition école-travail

En France, l'allongement de la période de l' « adulte émergeant » (Arnett, 2000) semble lié

à l'allongement de la transition école-travail. Et cette dernière se caractérise par une plus grande complexité. Cependant, selon une étude comparative de Moulin (2012) les étudiant-e-s français-e-s et québécois-e-s ne se représentent pas adultes au même moment de leur existence. C'est ainsi que les québécois-e-s se considèrent adultes avant l'âge de 20 ans alors que les Français-e-s se considèrent adulte par rapport à une situation sociale et professionnelle (après les études et le premier emploi). Il y a donc des différences de perception de l'âge adulte suivant les jeunes de pays différents et les observateurs/trices (*id.*).

Dans la transition école-travail, on peut, à la suite de Masdonati et Zittoun (2012), considérer deux parcours l'un linéaire, l'autre moins direct. Le premier se définit par une progression dans le système de formation avec des orientations « classiques » et une sortie suivie d'une entrée dans l'emploi assez rapide. Le second donne à voir des trajectoires plus « complexes » pouvant comporter des réorientations, des périodes d'emploi, d'inactivité et de chômage, des reprises d'études ou de formation sous différente modalité... Dans ces parcours, les jeunes peuvent mettre en action quatre types de ressources pour améliorer leur destinée sociale, selon Blustein et al. (2000) cité par Palladino Schultheiss :

« 1) développer des compétences à la fois dans les connaissances de base et dans les savoirs plus appliqués et pertinents pour un métier, 2) favoriser un ensemble de facteurs psychologiques comme l'initiative, la souplesse, la ténacité et le goût pour l'action, 3) entretenir un environnement relationnel de soutien actif, incluant la famille d'origine, des pairs soutenant et investis dans la relation, des enseignants, des psychologues du conseil, des collègues et supérieurs hiérarchiques, et 4) disposer d'un environnement de formation qui entretienne certains liens significatifs avec le monde du travail. » (2005, p. 10)

Ce qui prépare leur entrée dans la vie active et en fait « un moment essentiel de socialisation professionnelle » (Demazière, 1998, p. 34).

Par exemple dans une étude exploratoire longitudinale par questionnaire, portant sur une population de 69 apprenties en BTS secrétariat et filière action commerciale âgées en moyenne de 21,5 ans, Cohen-Scali (2001a) cherche à identifier différentes composantes de la personnalité⁶³ en relation avec des attitudes⁶⁴ qui influencent la transition école-travail et cherche à mettre à l'épreuve les liens de l'estime de soi avec les deux ensembles précités. L'auteure conclut d'une part que « *la personnalité [était] [est] rarement interpellée pour la compréhension du passage de l'école au travail.* » (*id.*, p. 57) Et d'autre part, il est remarqué que la transition école-travail est liée à une activation importante de l'estime de soi en liaison, plus particulièrement, avec un trait de la personnalité : l'énergie. Or cette composante serait associée, ici, à une attitude optimiste vis-à-vis de l'insertion (*id.*). Enfin, l'auteur conclut au caractère multidimensionnel de la transition de l'école au travail.

Une autre étude (François, Enau, & Riant, 1997) a examiné le niveau du sentiment d'efficacité personnelle (cf. L'alternance et la théorie sociocognitive : compatibles ?) des alternant-e-s et des scolaires en formation professionnelle. Les auteurs concluent à un niveau plus élevé en formation par alternance que ce soit dans le domaine professionnel ou le domaine théorique. Cependant, les auteurs supposent que cet avantage pourrait s'amoinrir dans les premiers temps de la période de vie active. Cette hypothèse est aussi

⁶³ L'énergie, la sociabilité, le caractère consciencieux, l'ouverture d'esprit et la stabilité (Cohen-Scali, 2001a).

⁶⁴ Les attitudes à l'égard du travail, les représentations de l'insertion professionnelle, l'attitude à l'égard de l'avenir professionnel (Cohen-Scali, 2001a).

avancée dans une autre étude déjà citée (Papet & Louche, 2004).

D'autres dimensions peuvent être convoquées pour mieux comprendre la transition école-travail. Par exemple Tapia (1994), cité par Aldeghi et Cohen-Scali, considère la transition école-travail selon trois dimensions :

- un ensemble de discontinuités et de ruptures ;
- une situation de crise portant plusieurs possibles virtuels ;
- la mise à l'épreuve de stratégies et de comportements adaptatifs.

Aussi, on peut considérer, comme Vondracek et Porfeli (2004), deux ensembles de modèles théoriques pour la transition de l'école au travail. Un premier ensemble est qualifié d' « organiciste » et se traduit par une succession ordonnée d'un certain nombre de stades que l'individu doit franchir tout au long de sa vie. On peut citer dans ce premier groupe « la théorie épigénétique d'Erikson des transitions en stades de développement (E. Erikson, 1959, 1968) » (ibid. 2004, p. 351). L'autre ensemble serait constitué par des modèles basés sur des choix individuels contingents d'événements, de faits sociaux et de circonstances largement indépendants de la volonté de l'individu que les auteurs regroupent dans les « modèles de déstandardisation ». Ces derniers sont plus récents et répondent aux changements de plus en plus rapides de nos sociétés occidentales « postmodernes ».

b. Transitions professionnelles

Plongé dans une « *société concurrentielle* »⁶⁵ et globalisée, l'individu vit des « *transitions professionnelles* » (Tanguy, 1986) de plus en plus nombreuses et portées par « *des processus pour la plupart complexes, longs et imprévisibles* » (Masdonati & Zittoun, 2012, p. 4). Ce qui amène certains individus à se former en alternance. Ce sont par exemple des professionnels du BTP⁶⁶ qui permettent à Zaouani-Denoux (2005) d'illustrer la relation entre les transitions professionnelles et les formations professionnelles en alternance. Car, d'après l'auteure ces formations concernent aujourd'hui un public bien plus large que la seule main-d'œuvre juvénile. En effet, pendant longtemps la formation en alternance concernait essentiellement les jeunes qui se formaient à des qualifications de niveaux de V et IV notamment par l'intermédiaire de l'apprentissage. De plus pendant une période, la question de l'accès à l'emploi ne se posait pas puisque les jeunes sortant de l'apprentissage ou du système scolaire et universitaire intégraient très rapidement un emploi (Dubar, 2001). Depuis, comme décrit précédemment, ces formations se sont répandues à tous les niveaux de qualification. Ce faisant, elles peuvent concerner des publics en perfectionnement, reconversion ou réinsertion.

Ainsi, Zaouani-Denoux dans une approche psychosociologique de la transition professionnelle étudie une population en formation de 63 conducteur-trice-s de travaux⁶⁷ composée à 90% d'hommes, âgé-e-s à 86% de moins de 26 ans et ils/elles ont un niveau de bac à bac+2. Les alternant-e-s sont à 70% en contrat de qualification. L'auteure constate que les alternant-e-s qui sont

⁶⁵ 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.

⁶⁶ Bâtiment et Travaux Publics

⁶⁷ Le métier est accessible après un bac+2, même si la plupart des jeunes conducteurs de travaux ont désormais un niveau bac+5. (Source : ONISEP consulté le 10/08/2016)

« engagés dans une transition économique à l'égard de la famille, le sont aussi dans une transition générationnelle (le passage à l'âge adulte), dans une transition identitaire et enfin dans une transition professionnelle. » (2005, p. 136)

De plus, elle note que les alternant-e-s envisagent tout au long de la formation d'autres projets. Ce qui en dernière analyse procède pour l'auteure « d'une double dynamique transitionnelle intra et extraprofessionnelle ».

15. L'alternance à la croisée des processus ?

On peut retrouver dans la littérature des concepts qui font intervenir l'alternance dans plusieurs processus comme la professionnalisation ou la construction de l'identité.

Avant d'aborder le processus, il nous faut définir le terme de professionnalisation. Ce dernier est polysémique (Lemistre, 2015) et Wittorski (2008) identifie

« au moins trois sens à l'œuvre dans les pratiques sociales :

- la professionnalisation-formation (sens utilisé par les formateurs : il s'agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences) ;*
- la professionnalisation-profession (sens utilisé par les acteurs sociaux : il s'agit de se constituer comme profession) ;*
- la professionnalisation-travail (sens utilisé par les organisations : il s'agit de développer la « flexibilité » des personnes au travail et, au final, leur plus grande efficacité). »*

Cependant, Wittorski considère deux définitions de la professionnalisation :

- « - la professionnalisation des activités, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités...) ;*
- la professionnalisation des acteurs, au sens à la fois de la transmission/production de savoirs et de compétences (considérées comme nécessaires pour exercer la profession) et de la construction d'une identité de professionnel. » (2002, p. 26)*

La formation professionnelle en alternance est un processus de professionnalisation de l'individu au second sens de Wittorski. Selon l'auteur, cette professionnalisation peut emprunter 5 voies différentes :

- la formation sur le tas ;
- la formation alternée ;
- l'analyse des pratiques ;
- la définition anticipée de nouvelles pratiques ;
- la logique de l'intégration/assimilation.

En toute logique, la formation professionnelle en alternance devrait être étiquetée comme une « formation alternée » au sens de Wittorski. L'auteur décrit cette voie comme « [...] une itération entre la transmission de savoirs théoriques, en classe, et la production de compétences en stage : il s'agit d'une "logique de la réflexion et de l'action". » (id. p.27) Dans cette conception de la professionnalisation, la formation alternée est la seule des 5 voies qui est bidirectionnelle et qui se concrétise du savoir à la professionnalité⁶⁸. La formation professionnelle en alternance par l'expérience du travail fait donc partie du processus de professionnalisation. Si l'on considère que l'alternance fait partie du processus de professionnalisation alors elle contribue à la création d'une identité de professionnel. De fait, l'alternance participe à la socialisation professionnelle de l'alternant-e. Car cette socialisation professionnelle est définie « comme un processus d'insertion par lequel l'individu construit son identité. » (Trottier, 2001, p. 12) Et cette identité se construit suivant deux

⁶⁸ Voir l'illustration des 5 voies de professionnalisation de Wittorski (2002, p. 27)

transactions autonomes interne (biographique) et externe (interaction entre l'individu et les institutions) qui comportent des dimensions objectives et subjectives (Dubar, 1991). Ce qui se traduit, selon Tap (1991), par une socialisation qui suit différents processus qu'il regroupe dans deux catégories interagissant l'une sur l'autre : l'intégration sociale et l'intégration psychique.

Une partie de cette identité est constituée par les savoirs acquis tout au long de la vie. Or selon Piaget, il y a deux grandes familles de stratégie d'apprentissage :

- de la réussite vers la compréhension (R→C),
- de la compréhension vers la réussite (C→R).

Ces deux types de stratégie ne sont pas emblématiques du même âge. La première est celle qu'utilisent les enfants alors que l'autre apparaît à l'âge de l'adolescence. Or à l'âge adulte, les stratégies d'apprentissage coexistent. Et les formations professionnelles en alternance peuvent être considérées comme un passage permanent de la pratique à la théorie et de la théorie à la pratique. Cette coexistence des stratégies d'apprentissage à l'âge adulte ou du/de la jeune adulte est favorable à la pédagogie de l'alternance entre cours théoriques et expériences en entreprise. Ceci nous amène comme Geay et Sallaberry (1999, p. 10) à

« adopter une approche constructiviste de l'apprentissage comme le fait la didactique, c'est mettre l'activité de l'apprenant au centre du processus d'apprentissage (dans l'alternance, il s'agit d'une double activité, en situation de travail et en situation scolaire). »

L'alternance contribue à la professionnalisation et à la construction d'une identité. Et on voit, suivant les auteur-e-s, que différents aspects de l'alternance peuvent être pris en compte dans des processus.

16. L'alternance et la théorie sociocognitive : compatibles ?

Dans les concepts que nous venons d'évoquer, il est souvent question de l'individu et de ce qui l'entoure. Quand on parle de l'individu, c'est par rapport à son vécu, ses acquisitions, son identité, ses comportements... On fait aussi appel à des interactions entre l'individu et son environnement. Cet ensemble fait intervenir nombre de facteurs qui ont été identifiés et étudiés quant à la transition « école – travail » (Allard & Ouellette, 2002; Cohen-Scali, 2001a, 2010). Ces facteurs sont-ils mobilisables dans un même concept qui permet d'en décrire et d'en analyser leurs influences mutuelles, si elles existent ?

Bandura et son équipe dans l'ouvrage intitulé « auto-efficacité » (2007) ont montré l'intérêt de la théorie sociale cognitive (TSC) et du concept de l'auto-efficacité dans de nombreux domaines : santé, sport, psychologie pathologique, management, éducation... Dans notre recherche, nous nous focaliserons principalement sur les aspects qui nous intéressent en lien avec l'orientation et la formation.

La théorie sociale cognitive, contrairement au béhaviorisme, suppose que l'individu se construit avec son environnement. C'est-à-dire que l'un et l'autre s'influencent réciproquement. Cette réciprocité est essentielle dans la théorie de Bandura, car cette théorie est basée sur le principe de l'agentivité (*agency*), cette capacité personnelle d'agir sur le monde.

En effet, là où schématiquement, le béhaviorisme attend une réponse à un stimuli (S->R), la théorie sociale cognitive donne à voir des processus cognitifs de traitement de l'information, de construction de représentation et de décision, et de passage à l'action personnelle. Dans cette perspective, le sujet social est un agent proactif (Carré, 2004).

Ainsi du point de vue psychologique, Bandura (2007) dans sa théorie sociale cognitive a modélisé les relations entre les trois séries de facteurs : l'« environnement », le « comportement » et la « personne ». En faisant cela, l'auteur a construit une théorie permettant d'analyser le fonctionnement psychologique

« à travers une causalité réciproque triple, à travers un modèle dit “ triadique ”. Trois séries de facteurs entrent en interaction deux à deux. Les facteurs internes à la personne⁶⁹ (P) concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet ; en particulier les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même. Les déterminants du comportement (C) décrivent les patterns d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux. Les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent le déterminant environnemental (E). » (Carré, 2004, p. 32-33)

Ainsi, pour les jeunes alternant-e-s, la période de la formation peut être considérée sous l'angle de la théorie sociale cognitive, car celle-ci a des implications importantes sur deux aspects qui nous intéressent : l'apprentissage (Carré, 2005) et l'orientation professionnelle (Blanchard, 2008; Lent, 2008). On peut donner des exemples pour chaque série de facteurs. En effet, pour les alternant-e-s l'environnement est composé à minima du milieu familial et des proches, du centre de formation et de l'entreprise d'accueil. Cette dernière est une spécificité de la formation en alternance que ne connaissent pas tous/toutes les jeunes des formations de niveau bac+2 ou bac+3. Ainsi, cette alternance entre école et entreprise entraîne des contraintes, des stimulations et des possibilités par exemple au niveau de l'acquisition de connaissances ou de comportements professionnels et sociaux. Du côté du comportement, les alternant-e-s peuvent mettre en actions des schémas de conduite adaptés en fonction des situations en entreprise (gestion des conflits, gestion des clients ...) et en centre de formation (persévérance scolaire, travail de groupe ...), sans oublier dans leur vie personnelle et familiale (gestion d'un budget, organisation temporelle...). Quand du côté de la personne, la perception de son efficacité dans différentes activités ou circonstances (exercices théoriques, tâches professionnelles...) peut avoir des conséquences quant à l'évaluation de ses buts (obtenir un diplôme, apprendre un métier, créer un foyer familial...).

La description des trois séries de facteurs n'est qu'une partie de la théorie. Cette dernière se comprend dans les relations permanentes et bidirectionnelles entre les trois séries de facteurs. Il faut aussi considérer que ces relations sont activées ou non avec une force différente suivant les situations vécues ou anticipées. D'autre part, cette influence réciproque n'est pas forcément simultanée, circonscrite à une durée ou à un agencement immuable dans le temps (Bandura, 2007, p. 17). Autrement dit, « un facteur causal a besoin de temps pour exercer son influence » et l'expression des différents facteurs causaux peut prendre des configurations relationnelles et temporelles multiples.

Pour Bandura, l'individu peut transformer son environnement de deux façons soit parce qu'il y provoque un changement objectif, soit parce que la personne change sa propre représentation de l'environnement (Bandura, 2007). Et pour l'auteur, la seconde façon de

⁶⁹ On peut les retrouver désignés, dans diverses publications, par comportements humains ou facteurs personnels.

changer son environnement n'est pas la moins importante pour le sujet. Et on peut différencier les environnements : imposé, choisi et construit (Carré, 2004, p. 34).

Cette « force » de la représentation est aussi très importante dans les autres ensembles de facteurs et relations. Puisque l'individu peut anticiper les bénéfices d'une décision ou d'un comportement et en fonction agir ou pas. Par exemple, l'auto-sélection procède de cette croyance à ce que l'individu estime, pouvoir ou pas, suivre une formation d'un certain niveau ou comportant certaines disciplines.

Nous avons vu indépendamment les séries de facteurs : l'« environnement », le « comportement » et la « personne ». Il nous faut, maintenant, dire deux mots de leurs interactions.

La relation (1) Personne → Comportement (P→C)

Cette relation est particulièrement étudiée par la psychologie cognitive (Carré, 2004). Elle représente les influences des facteurs du sujet (vécu, croyances, perceptions de soi...) sur les comportements de ce dernier. Par exemple, comment la représentation de soi d'un sujet modifie l'engagement dans les apprentissages ou une formation.

La relation (2) Comportement → Personne (C→P)

C'est le segment qui met au jour ce que les comportements du sujet influencent ses perceptions. Carré illustre ce segment par l'apprenant en formation:

« [Pour suivre le même exemple,] c'est ici que se localise l'étude des auto-réactions et des auto-évaluations du sujet en formation quant aux expériences qu'il/elle vit ou a vécu dans un cadre éducatif. [...] Le rapport au savoir (P) a des effets sur les comportements d'engagement (C) lesquels peuvent à leur tour modifier les attitudes vis-à-vis du savoir (P). Inversement, une expérience de participation à la formation (C) peut influencer positivement ou négativement sur la conception de soi-même en tant qu'apprenant (P), ce qui pourra amener à rejeter ou rechercher de nouvelles expériences de formation (C) que l'on n'aurait pas imaginées auparavant. » (Carré, 2004, p. 35)

La relation (3) Environnement → Personne (E→P)

Ici, c'est l'impact de l'environnement sur les processus cognitifs du sujet qui est étudié. Par exemple : comment un stagiaire en entreprise reconsidère son orientation suite à des échecs ou des réussites dans des tâches professionnelles ou une discussion avec son maître de stage.

La relation (4) Personne → Environnement (P→E)

Par exemple, le sujet peut percevoir son environnement de manière différente suivant ses expériences. On peut étudier, comment cette perception plus ou moins positive de l'environnement peut modifier pour le sujet les conditions de réalisation d'une action. C'est le cas pour les a priori favorables ou défavorables du sujet à l'encontre d'un milieu concernant l'acquisition de savoirs professionnels. Par exemple, l'entreprise qui peut être considérée par le/la stagiaire comme un milieu porteur ou pas de ses apprentissages. Ainsi, un même milieu peut être perçu différemment par deux sujets. En cela, ce milieu n'est pas le même pour chacun-e.

La relation (5) Environnement → Comportement (E→C)

Suivant l'environnement le sujet va changer son comportement. Par exemple un alternant n'aura pas forcément le même comportement face aux situations d'apprentissage en

entreprise ou en centre de formation. Cette relation $E \rightarrow C$ a été particulièrement étudiée en psychologie notamment à travers le comportementisme.

La relation (6) Comportement \rightarrow Environnement ($C \rightarrow E$)

Cette relation examine l'impact du comportement du sujet sur son environnement. Par exemple le stagiaire, qui arrive en retard fréquemment en entreprise, peut occasionner des contres temps et indisposer son tuteur qui va modifier sa façon de faire vis-à-vis du sujet.

En reprenant l'exemple ci-dessus, on peut imaginer que le/la tuteur/trice change les tâches ou les horaires de l'alternant-e. Indépendamment des intentions du/de la tuteur/trice, on peut supposer que ces modifications d'environnement (E) vont changer le comportement du sujet (C) peut-être par une prise de conscience (P) de l'importance d'avoir à respecter le règlement intérieur de l'entreprise ou des conséquences sur l'avancement de la production et des conséquences pour les clients et l'entreprise. Ou au contraire, cela peut aussi occasionner un renforcement (P) du rejet de la règle. Mais cela peut aussi être une simple réaction à un stimulus désagréable ($E \rightarrow C$). On le voit, les influences des séries de facteurs (E, P, C) ne sont pas toujours directes. Et une relation bidirectionnelle peut renforcer ses effets par un effet de causalité circulaire (exemple dans la relation (2)). Cette causalité circulaire peut s'étendre à une causalité triadique, c'est-à-dire faire intervenir les trois séries de facteurs dans un même schéma de façon conjointe, permanente, synchrone et/ou asynchrone. Prenons comme exemple un-e élève qui consacre du temps pour réviser ses leçons (C) tous les soirs. S'il/elle réussit ses évaluations à l'école (E), cela peut le/la renforcer dans son sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (P) (surtout s'il/elle perçoit qu'il/elle a réussi un exercice difficile). Et peut-être que cette modification de perception de ses aptitudes va l'inciter à continuer, voire à augmenter, son travail personnel (C). Carré résume ainsi ce processus :

« Par un phénomène de causalité circulaire triadique, les facteurs entreront en relation réciproque dans une dynamique auto-entretenu qui pourra mener aux plus grandes réussites comme aux échecs les plus dramatiques. » (Carré, 2004, p. 37).

Nous venons d'introduire une des composantes essentielles du système de soi de la TSC : le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou « auto-efficacité » (self-efficacy). Rondier (2004, p. 475) en donne une définition :

« Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. »

Les sources de la SEP sont les informations que le sujet peut collecter. Aussi, Bandura (2007) détermine 4 grandes sources d'information dans l'ordre décroissant d'efficacité : les expériences actives de maîtrise, l'apprentissage social, la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel.

Les expériences actives de maîtrise ou l'expérience vécue :

C'est la réussite ou l'échec dans des actions ou activités réalisées par le sujet qui sont les premières sources de la SEP. Cependant une réussite ou un échec n'a pas systématiquement une influence positive ou négative sur la SEP. Cette influence dépend de l'importance que le sujet lui attribue

« [...] en fonction de leurs attentes de résultats, de leurs convictions personnelles, de leur évaluation de la difficulté du problème à résoudre, de la quantité d'effort nécessaire ou de l'aide qui leur semble disponible. » (Carré, 2004, p. 42)

L'apprentissage social ou l'expérience vicariante :

C'est par l'observation d'un individu en réussite que le sujet pourra se projeter dans une réussite similaire et augmenter sa SEP. Mais ce n'est pas systématique et c'est soumis aux mêmes conditions que précédemment. Cet effet sera d'autant plus significatif que l'individu observé sera proche des caractéristiques du sujet. Évidemment, l'observation inverse aura un effet négatif sur la croyance en ses capacités de réussir dans les mêmes conditions.

La persuasion par autrui ou persuasion verbale :

Cette source est dépendante non seulement des conditions énoncées précédemment auxquelles il faut ajouter la crédibilité accordée aux propos et à l'interlocuteur par le sujet. (ibid., p. 42)

L'état physiologique et émotionnel :

Enfin cette dernière source correspond aux signes physiques du corps du sujet qui résultent d'émotions. Le sujet peut les percevoir et les interpréter dans un sens comme dans l'autre surtout pendant des situations de concentration ou de pression externe ou interne.

Comme l'écrit Lecomte (2004, p. 63), Bandura

« n'adhère pas à une conception strictement individualiste de l'efficacité personnelle. D'une part, il accorde de l'importance à l'efficacité collective. D'autre part, il considère que le comportement et les états émotionnels de l'être humain sont mieux prédits par l'influence combinée des croyances d'efficacité et par les performances attendues au sein de sociétés données. »

L'auteur en fait une représentation dans un tableau qui montre les effets psychosociaux et émotionnels de l'interaction des attentes de résultats de l'environnement avec le sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, de fortes attentes de résultats et un faible sentiment d'efficacité personnelle engendrent une autodévalorisation et du découragement alors que de fortes attentes de résultats et un sentiment d'efficacité personnelle élevé génèrent un engagement positif, des aspirations et une satisfaction personnelle. Cette représentation peut permettre d'analyser certains comportements notamment dans un groupe en formation ou en entreprise. Par exemple un-e alternant-e peut développer une attitude faite de revendication et de reproche, si il/elle a un sentiment d'efficacité personnelle élevé et si il/elle est cantonné-e dans des tâches qu'il/elle perçoit comme triviales et doublées de faibles exigences de son tuteur/trice (en termes de durée, qualité et quantité). Avec le temps, cet effet peut se traduire par une rupture de contrat et un changement d'entreprise d'accueil. À l'inverse, le même sujet peut retirer une satisfaction personnelle de sollicitations pour des tâches réussies de plus en plus difficiles ou complexes à ses yeux et qui sont accompagnées par des exigences de résultats de sa hiérarchie.

L'auto-efficacité, les attentes de résultats et les objectifs sont les éléments essentiels de la théorie sociale cognitive. Les auteurs Vieira et Coimbra utilisent ces concepts pour analyser la transition de l'étudiant-e-s⁷⁰ à l'emploi au Portugal dans une étude par questionnaire. Ils concluent que

⁷⁰ 629 étudiant-e-s de l'enseignement supérieur polytechnique (407 filles et 222 garçons), âge moyen 23 ans, 64 % d'entre eux/elles fréquentent la 3^e année, 24 % la 4^e année et 12 % la 5^e année

« la conception sociale cognitive appliquée à la description de la transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi s'est trouvée confirmée dans [notre] [l']étude... »

et ils constatent

« que plus les croyances d'auto-efficacité et les attentes de résultats relatives à des activités de recherche d'emploi sont élevées, plus les objectifs d'investissement professionnel sont élevés. » (2008, p. 9)

D'autres travaux confirment la pertinence de la théorie sociocognitive dans l'analyse du fonctionnement psychologique des individus qui vivent des périodes de formation et d'orientation (Bandura, 2007).

17. Conclusion et perspectives : l'alternance, comme une nitescence dans la brume

L'apprentissage est une modalité de formation par alternance parmi bien d'autres (Cohen-Scali, 2010), tout comme le contrat de professionnalisation. Elles se distinguent par le statut de salarié et la signature tripartite d'un contrat d'apprentissage (employeur-euse, apprenti-e, centre de formation). Nous venons de le voir, cette complexité d'acteurs en entraîne d'autres. Aussi, un consensus existe pour dire que l'alternance est un objet complexe (Cohen-Scali & Capdevielle-Mougnibas, 2010b). Ainsi, pour Zaouani-Denoux,

« [Ainsi,] l'alternance serait un processus de régulation développant des compétences transversales sur la base de savoirs objectivés dans les systèmes d'enseignement, de transfert de capacités à d'autres situations dans les systèmes de formation et de mobilisation identitaire (scolaire, professionnelle, sociale) dans les systèmes de développement des compétences. » (2003, p. 26)

Ce qui rejoint Vondracek et Porteli pour qui l'alternance est une transition qui se révèle comme un processus particulièrement complexe entre l'école et l'emploi (2004). Quant à Bandura, il considère comme positifs les systèmes qui allient l'alternance, le partenariat de l'entreprise et l'instruction scolaire surtout pour les jeunes qui ne vont pas dans l'enseignement supérieur pendant leur cursus classique. À condition que

« Industry and schools share responsibility for occupational development and link educational programs to occupational career lines by combining academic instruction with intensive apprenticeships at work sites that lead to skilled employment (Hamilton, 1987). »⁷¹

Car pour l'auteur, cette formation qui valorise les apprentissages et le diplôme, par une opportunité de trajectoire professionnelle, *« restores the functional value of educational development for non-college youth⁷². » (2006, p. 15)*

Un des objectifs de ces formations en alternance, c'est l'insertion des jeunes. Or d'après Felouzis, l'insertion et la formation sont rarement étudiées de concert en sciences sociales, alors qu'elles *« sont structurées autour des mêmes mécanismes, et obéissent en quelque sorte aux mêmes logiques. » (2008, p. 136)* Et ces « logiques » semblent actives dans la période qui

dans les spécialités de la santé, l'ingénierie, l'arts et les sciences humaines et de la gestion.

⁷¹ *« Les industries et les école partages la responsabilité de la formation scolaire et professionnelle et lient les programmes éducatifs aux trajectoires professionnelles en combinant l'instruction scolaire et la formation intensive d'apprentis en milieu de travail qui conduisent à des emplois qualifié. »* traduit par Mesa (Bandura, Betz, Brown, Lent, & Pajares, 2009, p. 29)

⁷² *« restaurent la valeur de la formation continue pour les jeunes n'ayant pas fréquentés le système scolaire au niveau de l'enseignement supérieur »* traduction personnelle.

constitue et entoure la formation en alternance. Par ailleurs, de manière indissociable pour certains publics de jeunes se pose la question de l'insertion sociale (Duchène & Poplimont, 2013). À la lecture des études que nous venons de citer dans cette partie, il semble que statistiquement l'alternance à elle seule ne peut contrarier les inégalités déjà produites. Ce qui interroge certain-e-s auteur-e-s (Arrighi, 2013; Issehnane, 2008; Kergoat, 2015) sur l'équilibre à trouver entre la lutte contre le chômage des jeunes peu ou pas qualifiés et des dépenses dans des dispositifs de formations en alternances qui bénéficient « aux jeunes les plus diplômés et donc déjà favorisés. » (Issehnane, 2008, p. 462)

Dans ce chapitre, nous avons constaté la complexité de l'alternance et l'implication de différents processus durant cette transition spécifique de l'« école-travail ». De plus, nous retenons que l'individu plongé dans cette période de l'adulte émergeant ne bénéficie pas toujours et de toutes des qualités attribuées à ce mode de formation malgré des « bénéfiques » individuels. L'alternance bien menée semble être une voie prometteuse, mais la multiplicité des attentes et des objectifs paraissent difficiles à combler ou à atteindre simultanément.

La controverse sur l'efficacité de l'alternance dans le système global de la formation professionnelle en France demande à être abondée par des résultats plus riches suivant les différents niveaux de certification, de spécialités, de territoire et de population. Ce travail ne peut se contenter de remontées chiffrées qui bien souvent sont dispersées et insuffisamment renseignées. Ce qui laisse des pans entiers dans l'ombre tant des usages par les alternant-e-s et leurs familles que des pratiques des structures d'accueil et des organismes de formation. Dans la perspective d'éclairer quelque peu les usages de l'alternance, nous nous intéressons à l'orientation dans le chapitre suivant. Nous commencerons par en définir les contours sémantiques et institutionnels avant d'explorer ses relations avec l'alternance en faisant appel à quelques concepts théoriques incontournables dans ce champ de recherche.

V. L'orientation et l'alternance : une relation distante ?

1. Introduction

Ce chapitre s'inspire de notre travail de master sur l'orientation du collève au lycée. De ce travail, nous reprenons la description de l'orientation dans le contexte français du système scolaire et de la formation professionnelle en l'actualisant et en le complétant par les aspects qui lient l'orientation et les formations en alternance.

Il est possible de suivre une formation en alternance à différents niveaux de la scolarité. Ainsi certain-e-s collégien-e-s s'engagent dans l'apprentissage au premier palier d'orientation à la fin de la troisième. À ce moment de la scolarité, cette voie est souvent conditionnée par leurs résultats scolaires (Guichard, 2006) et souvent perçue comme un choix par « défaut » quand il débouche sur un diplôme de niveau V (Léonardis, Capdevielle-Mougnibas, & Prêteur, 2006). Pour ceux et celles qui se sont engagés sur la voie générale et technologique, un choix de filière s'effectue en fin de seconde. Pour ces derniers comme pour les lycéen-ne-s de la voie professionnelle, un autre palier important se présente en fin de terminale. Ainsi à la fin du secondaire s'ouvre pour certain-e-s le cycle supérieur du système éducatif français. Comme précédemment, un choix entre cursus scolaire ou cursus par alternance se présente pour tous les bacheliers ou sous certaines conditions ceux de niveau IV quel que soit leur statut d'origine (scolaire, apprentissage ou autre). Le projet scolaire et le projet professionnel peuvent alors se fondrent en un seul projet sous la forme de l'apprentissage ou se construire sous le statut scolaire. De fait, les bacheliers qui poursuivent leurs études s'orientent dans diverses filières courtes ou longues. Parmi les filières courtes sur deux ans, deux sont plébiscitées : les STS et IUT. À côté de ces dernières, il existe des formations par alternance menant à des titres professionnels de niveau III (bac+2).

Or selon Moreau,

« l'orientation et l'entrée dans l'apprentissage sont mal connues. La sélection des jeunes admis en apprentissage repose sur des règles diffuses et obscures : sélection par entreprises, hiérarchie endogène des métiers, régulation par les CFA, institutionnalisation progressive de la recherche du maître d'apprentissage. » (2015, p. 147)

Concernant l'orientation professionnelle des adultes, elle est apparemment mobilisée de manières différentes par l'état suivant les publics (chômeur-euse-s, salarié-e-s, jeunes...). Ce qui tend à « faire de l'orientation un " facilitateur " des transitions sur le marché du travail. » (Perez, Personnaz, & Cuntigh, 2008, p. 9) Dans cet enchevêtrement d'acteur-trice-s sur le terrain de l'orientation des jeunes et des jeunes adultes, comment s'orientent ou sont orientés les individus vers et dans les formations en alternance ?

Nous allons dans cette partie aborder l'orientation des individus. Dans un premier temps, nous discuterons de la signification de l'orientation, puis nous aborderons les inégalités. Enfin, nous consacrerons les paragraphes suivants à discuter de l'élaboration des représentations pour terminer par une approche théorique axée sur la théorie sociocognitive de Bandura et les modélisations dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle.

Dans ce travail, nous utilisons des noms de métiers. Or le genre des noms des métiers et des professions est régi traditionnellement par l'usage. Les noms des métiers, professions et fonctions se féminisent suivant les usages, mais aussi par une volonté politique. Ainsi,

une circulaire⁷³ de Laurent Fabius, Premier ministre, demandait en 1986 l'usage du féminin pour les noms de métiers, fonctions, titres et grade dans les documents officiels. Lionel Jospin dans la même fonction, douze ans après, constatant la faible application de la circulaire de 1986 et suite à des revendications des femmes ministres de son gouvernement, renouvelle cette injonction par une nouvelle circulaire⁷⁴. Il s'en suit la parution d'un guide⁷⁵ de féminisation en 1999. C'est ce guide qui nous sert de référence quand nous faisons usage des noms de métiers et des professions. Aujourd'hui, cependant en consultant divers sites sur l'orientation destinés aux jeunes, l'usage des deux formes (masculine et féminine) semble se propager de façon inégale⁷⁶.

2. Quelles définitions pour le système éducatif et la formation professionnelle en France ?

La première définition institutionnelle est apportée par le décret du 26 septembre 1922 qui stipule en son article premier :

« Ensemble des opérations incombant au Sous-secrétariat d'État de l'enseignement technique qui précèdent le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles » (Encyclopédie Larousse orientation scolaire publiée le 05/05/2008).

Puis l'orientation ou plutôt le « droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements, sur l'obtention d'une qualification professionnelle » est devenu une partie du droit à l'éducation dans article 8 de la loi du 10 juillet 1989. Celui-ci se définit essentiellement en termes de moyens mis à la disposition des élèves.

Plus récemment, quand le HCE parle dans un de ses rapports d'orientation scolaire dans le secondaire, il s'attache à traiter

« [Le terme "orientation" recouvre] deux activités que la langue anglaise distingue : le processus qui répartit les élèves dans différentes voies de formation, filières et options ("students distribution") ; l'aide aux individus dans le choix de leur avenir scolaire et professionnel ("vocational guidance", "school and career counseling") » (Haut Conseil de l'Éducation, 2008, p. 7).

Et au sommet du système éducatif français, le ministre de l'Éducation nationale déclarait en 2009⁷⁷ :

« L'orientation, c'est trois choses : informer, affecter et insérer. (...) l'orientation est l'une des missions les plus importantes de l'école, elle doit permettre l'accomplissement de chacun. Il faut aller vers un système progressif et réversible où le jeune et sa famille soient acteurs. » (Rousselin-Legrand, 2010, p. 8)

⁷³ Circulaire du 11 mars 1986 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre.

⁷⁴ Circulaire du 6 mars 1998 relative à la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres

⁷⁵ « *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* », 1999, réalisé par une équipe de centre national de la recherche scientifique Institut National de la Langue Française constituée de membres de l'INaLF de Nancy et Besançon

⁷⁶ Par exemple les sites de : l'ONISEP (<http://www.onisep.fr/Decouvrir-les-metiers>), L'Étudiant (www.letudiant.fr/metiers.html), Défi métiers (www.lesmetiers.net) ... la féminisation des noms de métier est respecté. Alors que d'autres le font moins systématiquement : Cidj (www.cidj.fr), Groupe IDECOM – Orientations (www.e-orientations.com), Centre Inffo (orientation-pour-tous.fr) ... (consultés le 03/09/2016)

⁷⁷ Source : Déclaration de Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale. Amiens, 9 septembre 2009

Du point de vue de l'orientation professionnelle en situation de travail en France, on peut se référer au Code du travail à l'article L6111-1 qui fixe des objectifs à la formation professionnelle (cf. première partie) et à l'article L6111-3 qui précise un droit à l'orientation pour toute personne qui se traduit par une information gratuite et l'accès à un accompagnement par le service public. Cependant, ces références officielles à l'orientation sont restrictives et peu nuancées contrairement aux différentes conceptions que l'on trouve dans la littérature. Enfin en avril 2018, le gouvernement propose le projet de loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » qui a pour objectifs de

« donner de nouveaux droits aux personnes pour leur permettre de choisir leur vie professionnelle tout au long de leur carrière. »

et

« renforcer l'investissement des entreprises dans les compétences de leurs salariés [...] en organisant une rénovation en profondeur du système de formation professionnelle et d'apprentissage[...] »⁷⁸.

Celui-ci vise une plus grande souplesse dans l'accès à la formation pour favoriser une insertion dans l'emploi et une adaptation continue au marché du travail en constante évolution. Un des dispositifs est tout particulièrement concerné l'apprentissage avec une « préparation à l'apprentissage » et un souci est apporté à la poursuite de la formation des apprenti-e-s par toutes voies envisagées. Ce qui relève pour nous à la fois d'une aide à l'orientation et d'un accompagnement qui ne sont ni modifiés ni précisés dans les propositions du texte. Celles-ci évoquent plutôt des missions autour des compétences et des savoirs. Les missions d'orientation sont évoquées seulement pour leurs transferts des services de l'état vers les régions.

3. Un terme polysémique

Comme bien des termes très usités, le mot "orientation" est polysémique dans la langue française (Danvers, 2009, p. 389). Nous ne parlerons ici que des sens qui sont directement liés à notre propos. Ainsi Guichard (2006, p. 7) attribue trois significations à ce mot :

«- Premièrement, [...] un ensemble de processus – notamment d'ordre institutionnel – aboutissant à la répartition des jeunes dans les différentes voies de formation ou d'apprentissage d'un dispositif de formation [...] »

- Deuxièmement, [...] l'ensemble des activités et des processus réflexifs d'un individu lui permettant de s'engager dans une formation ou dans une voie professionnelle [...], de « trouver sa voie » et de « prendre en main » la direction de son existence. »

- Troisièmement, [...] des dispositifs et des pratiques (professionnelles) d'aide aux individus visant à leur permettre de faire face le mieux possible aux tâches requises pour "s'orienter" [...]. »

L'auteur relève que dans la langue anglaise ces trois facettes sont désignées par des termes différents. Ce qui peut-être facilite une dichotomie qui en France n'est pas toujours évidente à percevoir dans le discours des différents acteurs de l'orientation.

Cependant il est souvent fait une distinction entre l'« orientation scolaire » et l'« orientation professionnelle ». Ainsi, pour B. Scharwtz (1981),

⁷⁸ Philippe, E., & Pénicaut, M. Projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, Pub. L. N° 904 (2018). Consulté à l'adresse http://travail-emploi.gouv.fr /IMG/pdf/projet_de_loi_liberte_de_choisir_son_avenir_professionnel.pdf

« en milieu scolaire, l'orientation se caractérise par l'ensemble des actions administratives, informatives et psycho-éducatives visant à accompagner les jeunes dans la construction et la réalisation de leurs projets de formation et d'insertion sociale et professionnelle ». (Danvers, 2003, p. 412)

Alors que l' « orientation professionnelle » serait un rapprochement entre d'une part une population (jeune) et d'autre part les métiers et les professions (Guichard, 2006, p. 8). Et l'auteur précise que quand les choix d' « orientation scolaire » sont limités par des filières spécifiques (débouchant sur certains groupes de professions) alors ceux-ci deviennent de fait des orientations professionnelles. Ainsi il ressort que sans toutefois être forcément déterministe, il existe une relation plus ou moins forte entre certaines formations initiales et les ouvertures qu'elles procurent vers certains métiers ou professions. Comme l'exprime, Dubet (1994), *« les études peuvent être définies par des portes qu'elles ferment définitivement ».*

Danvers (1988) nous donne une description de l'orientation :

« Activité de conseil et d'information sur soi, les filières de formation initiale et continue, les métiers et les trajectoires professionnelles qui visent à faire émerger de l'univers des possibles, les probables qui soient désirables pour l'individu en particulier et utiles à la société en général. Souvent assimilée à une procédure d'affectation sociale à connotation négative, l'orientation est avant tout un procès sociétal historiquement situé. » (Danvers, 2003, p. 411)

D'autre part, Henri Piéron (1963, p. 276), fait la distinction suivante :

- l'orientation scolaire agirait pour *« guider les écoliers dans le choix des branches d'enseignement en fonction de leurs aptitudes et de leurs goûts »* (nous remplacerons le mot "écoliers" par élèves, lycéen-ne-s ou étudiant-e-s),
- alors que l'orientation professionnelle serait destinée à guider les individus dans le choix d'une profession, de telle manière qu'ils soient capables de l'exercer et qu'ils s'en trouvent satisfaits, en assurant ainsi, par la répartition de ces choix, la satisfaction des besoins professionnels de la collectivité.

Ainsi, en tenant compte de la personne, la première (scolaire) s'occuperait de l'orientation de l'individu dans le système scolaire procédant plus à la sélection et l'affectation par les résultats scolaires, alors que la seconde (professionnelle) serait plus sensible à l'environnement économique.

Bien qu'il existe une dichotomie de l' « orientation » en France, cette notion semble beaucoup plus continue pour certaines organisations internationales. En effet, celles-ci retiennent une définition qui englobe l'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi ces dernières donnent la définition suivante :

« On entend par orientation professionnelle les activités visant à aider les personnes de tous âges, à tout moment de leur vie, à faire un choix d'éducation, de formation et de profession et à gérer leur carrière. L'orientation aide les individus à réfléchir sur leurs ambitions, leurs intérêts, leurs qualifications et leurs capacités. Elle les aide à comprendre les systèmes de formation et d'emploi, en relation avec ce qu'ils savent sur eux-mêmes. Une orientation à caractère global s'efforce de former les individus à préparer l'avenir et à prendre des décisions sur leur emploi et sur leur formation... » (OCDE & Commission européenne, 2004, p. 20)

Nous relevons qu'ici l'OCDE⁷⁹ parle d' « orientation professionnelle », mais s'adresse à tous les âges. Par ailleurs, l'OCDE parle en termes d' « éducation à l'orientation » au niveau scolaire en citant diverses modalités dans différents pays (*ibid* p. 39-57). Finalement, nous serions tenté de conclure à travers les descriptions que l' « orientation scolaire », au sens de Guichard, se concrétise soit par de l' « éducation à l'orientation », soit par une « orientation professionnelle » pour cette organisation internationale.

Mais on peut considérer l'orientation avec un autre paradigme comme Danielle Ferré citée par Quiesse⁸⁰ : « *S'orienter, pour une personne, c'est construire un parcours singulier dans un système socio-économique donné.* » Ici l'auteure prend le parti de l'individu (deuxième sens donné plus haut) et considère que l'individu a une autonomie qui peut lui permettre de choisir son chemin en apprenant. C'est-à-dire qu'il devient l'acteur principal de son orientation dans (avec ou malgré) le système d'orientation scolaire ou professionnelle en tenant compte des données qu'il récolte sur son environnement économique et social. Ici l'orientation ne se limite plus à la période de la formation initiale et rejoint, de ce point de vue, le concept de l'orientation tout au long de la vie. Comme le souligne Danvers, c'est une « *orientation continue* » ou « *orientation continuée* » qui « *concerne tous les publics : jeunes scolaires, apprentis, étudiants, travailleurs, non-salariés, chômeurs, personnes du "troisième âge"...* » (2009, p. 389).

Pour Guichard,

« L'orientation professionnelle désigne l'ensemble des processus et facteurs sociaux et individuels conduisant à la répartition des individus dans les différents métiers, professions ou emplois et jouant un rôle dans l'évolution de la carrière ou des trajectoires d'emplois de ces individus. L'orientation professionnelle est étroitement liée à l'orientation scolaire. » (2006, p. 8)

L'auteur précise que les choix professionnels sont dépendants d' « autres sphères d'activités ou rôles de l'individu (familiaux, de citoyen, etc.). » Ce qui fait que l'orientation professionnelle est une imbrication de choix en situation dépendant à la fois de la biographie de chacun et des perspectives d'avenir qu'il-elle perçoit tout au long de sa vie. Pour nous l'orientation professionnelle et scolaire ne fait qu'un avec l'orientation de la vie de chaque individu. Dans cette conception, la situation administrative, d'emploi et de formation, l'état psychologique, les conditions matérielles et personnelles... et la période de développement cognitif, identitaire et social de l'alternant-e constituent le prototype d'une imbrication des sphères (ou plutôt patatoïde⁸¹) qui façonnent l'interprétation du vécu, les expériences en cours, les perspectives et les « choix » présents et d'avenir. Ce travail psychologique prend forme et se déforme dans une réflexivité plus ou moins consciente et d'intensité variable (de l'individu sur lui-même et de l'individu sur son environnement, mais aussi de l'environnement sur l'individu) à un carrefour de la vie qui nous semble pertinent d'étudier. Les choix et les actions (mais aussi l'attentisme ou l'immobilité) de l'individu ont des répercussions sur ce dernier. Et d'un autre côté, l'environnement de l'individu est vivant dans le sens où il change en permanence de manière autonome (Guichard, 2006) et sous une forme de relation circulaire notamment

⁷⁹ Organisation de coopération et de développement économique

⁸⁰ Quiesse, J.-M. (2012, mars 12). 80 ans d'orientation française – Du quantitatif au qualitatif. Consulté 19 mai 2012, à l'adresse www.apprendreetsorienter.org

⁸¹ Ce terme est employé en mathématique et en astrologie pour désigner des objets non parfaitement sphériques. En ce qui nous concerne, nous ne présageons pas de la forme de ces espaces imaginaires et fluctuants.

par rapport à la position de l'individu. Cependant, l'individu peut avoir une action volontaire ou non sur celui-ci qui transforme cet environnement de manière objective et subjective de son point de vue. Ainsi, il peut exister des circularités plus ou moins intenses d'une sphère autonome sur elle d'une manière indépendante et aussi de manière interdépendante. Dit autrement, les sphères peuvent se modifier indépendamment les unes des autres et en même temps entrer dans des mouvements d'influences multiples plus ou moins intenses entre elles. Ce qui rappelle les mondes de Boltanski.

Dans notre société de postmodernité, le concept d'orientation, n'est-il pas supplanté par le concept de « s'orienter » ? Car, l'injonction de nos sociétés est à la « prise en main » par l'individu de son destin personnel et professionnel. Il ne lui faut plus simplement s'informer, comparer, faire bien, faire mieux, décider et anticiper. Il faut aujourd'hui qu'il sache naviguer par tous les temps et en permanence. Il lui faut aussi se créer les conditions et les opportunités de carrière (Guichard, 2010). L'orientation, vision plutôt procédurale ou processus personnel et collectif à améliorer se meurt comme une vague sur le sable. Il émerge des flots, une exigence de plus en plus prégnante de notre actualité : « s'orienter ». Et cela ressemble à une démission du collectif vers l'individuel, comme une transformation de tous les problèmes sociétaux en « solution », comme le retournement d'une entrave vers un périple au grand large que chacun doit saisir. Ce verbe (« s'orienter ») en remplacement du nom, déplace le paradigme vers une dynamique du vivant, de la transformation permanente, du micro, du particulier et de la projection de la personne dans ses représentations re-modelables et incertaines du passé, du présent et de l'avenir.

4. Une problématique en constante évolution

S'il fallait faire un historique de l'orientation, nous remonterions certainement à Frank Parsons avec son ouvrage « Choosing a vocation » de 1909. Ici, nous pointerons simplement qu'en un siècle, on est passé d'une conception déterministe (vision stable de la société et fixiste de la personne) à une approche éducative de l'orientation (vers un choix individuel, réaliste et adapté, poussé par la compétition pour l'emploi et les changements de professions dans la carrière). À ce propos, Loarer, professeur titulaire de la chaire de Psychologie de l'orientation décrit fort bien l'évolution des problématiques d'orientation scolaire et professionnelle dans sa leçon inaugurale donnée en février 2010⁸² au CNAM à Paris. Il y distingue trois grandes périodes de développement : l'orientation directive, l'orientation délégitime et l'orientation participative. Enfin, il identifie la période actuelle comme celle de l'« accompagnement ». (Loarer, 2010) Cette évolution suit des révolutions technologiques, économiques et sociétales. Ainsi l'orientation est intimement liée à l'emploi. Celui-ci, pendant longtemps a été dépendant des métiers de production, comme le résume Étienne en 2003⁸³. Et on est passé d'une production à l'unité à une production de masse, d'un modèle de société organisé par le programme à un modèle plus inspiré par le projet. Si bien qu'aujourd'hui on serait dans la « personnalisation » facilitée par les nouveaux moyens technologiques. Et la formation a suivi toutes ces évolutions en passant du compagnonnage du Moyen-Âge par une normalisation à une nouvelle forme qui se dessine aujourd'hui.

⁸² Source : Loarer, E. (2010). Développement des carrières, développement des personnes: l'orientation tout au long de la vie. Leçon inaugurale du professeur Even Loarer, Paris: CNAM. http://www.cnam.fr/mediascnam/Podcast/lespodcasts_CoursInaugurauxCloture.xml consulté le 26/05/2017

⁸³ Étienne R. (2005). Les pratiques, les situations et le travail. Nouveaux outils de formation aux métiers de l'humain ? : Contribution à une approche anthropologique de la formation des enseignants, *Cahiers pédagogiques*, n°435, pp. 31-34.

5. L'orientation : une histoire à côté de l'alternance ?

Pour cette approche chronologique, nous prendrons comme point de départ la définition donnée plus haut en 1922 (décret du 26 septembre 1922) ou par le grand Larousse la même année « Répartition aussi judicieuse que possible de la jeunesse entre les métiers et les professions ». Dans ces définitions, il est question d'une orientation professionnelle conçue dans l'objectif politique et institutionnel d'une répartition de la main-d'œuvre en fonction des besoins économiques. Auparavant l'orientation professionnelle était une affaire privée. L'orientation professionnelle en France a été initiée au début du 20^e siècle. Cette orientation était déconnectée du système scolaire et faisait l'interface avec l'apprentissage à la fin de l'école élémentaire (Danvers, 1995). Dans les années 60, l'enseignement du second degré se démocratise avec comme conséquence la relégation de la jeunesse d'origine défavorisée vers les enseignements pratiques, c'est-à-dire de pré-professionnalisation (Danvers, 1995). Et la circulaire de 1960 va introduire « la dimension psychopédagogique ». Entre temps le décret-loi de 1938 prévoit la création de centres d'orientation professionnelle. Puis la réforme de l'enseignement de 1959 (Réforme Berthoin) porte l'obligation scolaire de 14 à 16 ans. Ainsi l'orientation devient scolaire et professionnelle. Le décret du 19 mars 1970 annonce la création de l'ONISEP⁸⁴ qui est chargé de construire l'information. Et les CIO⁸⁵ sont créés par le décret du 7 juillet 1971, chargés d'assurer « [...] l'accueil, la documentation et l'information du public scolaire et non scolaire ... ». C'est à ce moment que l'école a pris la tutelle du système d'orientation et de fait a borné son extension à ses propres frontières⁸⁶ (Guichard & Huteau, 2006). C'est aussi le moment de la montée du chômage. Et le besoin passe du social à l'élévation des niveaux de qualifications et se poursuit par la lutte contre le chômage notamment des jeunes. En parallèle, le système de la formation par apprentissage se concrétise dans les textes avec la loi du 16 juillet 1971 et la création des CFA. En 1973, par décret du 12 février sont promulguées de « nouvelles procédures d'orientation ». Il institue des procédures de décisions dans le cadre d'un dialogue entre les enseignants et les familles en prévoyant une information et des entretiens.

En 1987, l'apprentissage s'ouvre au supérieur suite à la loi Seguin. Dans la même période, on verra dans les années 1980 à 1990 se construire la notion de « projet » ou de « démarche de projet ». Ainsi par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juin 1989 est créé « le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions » ce qui institutionnalise le projet⁸⁷. À peu près à la même période l'« activation du développement vocationnel et personnel » (ADVP), qui nous vient du Québec, est introduite en France en particulier par Latreille, professeur de psychologie

⁸⁴ ONISEP : Office national d'information sur les enseignements et les professions

⁸⁵ CIO : centre d'information et d'orientation – Aujourd'hui leur rôle : accueillir et informer tout public et en priorité les jeunes scolarisés et leur famille [...] ; conseiller individuellement [...] ; participer à la formation des professeurs principaux ... Le CIO propose un fond documentaire, un accès gratuit à des logiciels d'aide à l'orientation et à internet. Source : www.ac-montpellier.fr/sections/orientation

⁸⁶ D'autres auteurs plus impliqués sur le terrain font le même constat comme Quiesse, (2010). S'organiser pour accompagner l'orientation tout au long de la vie. Consulté 5 janvier 2010, à l'adresse www.apprendreetsorienter.org

⁸⁷ Ainsi on peut lire dans le 1^{er} Article de la loi : « Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent. »

sociale à l'Université Lyon II. Cette démarche est utilisée tant dans le monde scolaire que professionnel. Le système éducatif concrétisera le nouveau droit de 1989 entre autres en une « éducation à l'orientation » au collège avec la circulaire n° 96-204 du 31 juillet 1996 : « *Il s'agit [donc] de concevoir et de mettre en place une éducation à l'orientation* ». La continuité de cette éducation est assurée, dans le second cycle du secondaire, la même année avec la circulaire n° 96-230 du 1^{er} octobre 1996 dans les lycées d'enseignement général et technologique. Enfin plus récemment nous citerons le rapport de Claude Thélot « *Pour la réussite de tous les élèves* » en 2004. Puis le décret n° 2005-1013 du 24-8-2005 modifie l'article n°8 du décret n° 96-465 du 29 mai 1996 « relatif à l'organisation de la formation au collège » qui donnait déjà la possibilité d'organiser des séquences d'observation. De sorte qu'aujourd'hui, en classe de troisième, tous les élèves doivent accomplir une séquence d'observation en milieu professionnel.

En 2005 avec la loi sur l'orientation, qui inscrit le socle commun de connaissances et de compétences, nous voyons apparaître l'« option découverte professionnelle 3 heures » destinée aux élèves de troisième en collège. C'est le premier espace obligatoire, reconnu, programmé et clairement identifié dans l'éducation à l'orientation au collège. Ainsi pour les élèves qui suivent cette option cela s'inscrit dans leur emploi du temps. En même temps est créé le module DP6 que l'on peut trouver dans les collèges et les lycées professionnels. Puis en 2011 sont créées les classes de « prépa-pro »⁸⁸ qui se substitueront aux DP6. Il existe aussi des dispositifs de pré-apprentissage : les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA)⁸⁹ qui seront remplacées, en 2011⁹⁰, par le dispositif d'initiation aux métiers en alternance⁹¹ (DIMA). Ces différents dispositifs ainsi que les CPPN⁹² jalonnent en quelque sorte une histoire de l'offre d'« un enseignement en alternance »⁹³ au collège (R. Cahuzac, Delahaye, & Doriath, 2003).

En 2009, on assistera à la mise en place du PDMF⁹⁴ (Parcours de découverte des métiers et des formations) et l'orientation active⁹⁵ (circulaire n° 2008-092 du 11/7/2008). Puis est

⁸⁸ Circulaire n° 2011-128 du 26-8-2011, Classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles, NOR : MENE1120498C, MEN - DGESCO A1-2 « *La troisième « prépa pro » est proposée à des élèves volontaires prêts à se remobiliser autour d'un projet de formation dans la voie professionnelle, générale ou technologique. Elle s'inscrit dans le cadre de la personnalisation des parcours.* » Les prépa pro sont préférentiellement ouvertes en lycées professionnels et peuvent être créées dans les collèges.

⁸⁹ Créées par la circulaire du 10 mars 1972.

⁹⁰ Circulaire n° 2011-009 du 19-1-2011, Élèves de 15 ans ayant un projet d'entrée en apprentissage : dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA).

⁹¹ Dispositifs destinés «... [aux] élèves ayant au moins atteint l'âge de 15 ans à la date d'entrée dans la formation » pour leur « *faire découvrir un environnement professionnel correspondant à un projet d'entrée en apprentissage.* » (Source : Code de l'éducation, article D337-172).

⁹² Circulaire 10 mars 1972 crée les classes pré-professionnelles de niveau (CPPN). Elles seront fermées en 1991.

⁹³ Apparition de ce terme dans la circulaire n° 77-204 du 8 juin 1977, Scolarité des élèves admis en CPPN-CPA (adaptation des circulaires n° 72-109 du 10 mars 1972 et n° 72-270 du 5 juillet 1972).

⁹⁴ Le parcours de découverte des métiers et des formations concerne tous les élèves, de la classe de cinquième jusqu'en classe de terminale. Pendant son cursus, l'élève découvre un panel de métiers et les différentes voies de formation. Source : www.education.gouv.fr

⁹⁵ L'orientation active est une démarche d'information, de conseil personnalisé et d'accompagnement des futurs bacheliers par les enseignants-chercheurs des universités, en coordination avec les professeurs principaux et les chefs des établissements des lycées. Intégrée au

promulgué le PIIODMEP⁹⁶ en juillet 2013 qui prend une nouvelle dénomination « Parcours Avenir »⁹⁷ en 2015. Simultanément, il est discuté de reporter le palier d'orientation de la fin de la troisième en fin de seconde (Cour des comptes, 2012). Ainsi, le système éducatif laisserait plus de temps aux élèves pour construire leur projet. Cependant, si le travail ou les choix d'orientation ne se font que principalement à ce niveau scolaire, cela implique-t-il que la majorité des entrées en apprentissage se feront à ce moment de la scolarité ?

Car jusqu'à récemment, les procédures d'orientation restaient relativement discrètes sur les orientations hors système scolaire public de l'Éducation nationale. Ainsi, au niveau 3^e, les élèves pouvaient formuler des vœux pour l'enseignement professionnel et préciser s'ils/elles envisageaient une inscription en apprentissage. Cependant, l'orientation vers les formations en apprentissage n'est pas, à proprement dit, gérée par l'Éducation nationale (tout comme les inscriptions dans les lycées privés conventionnés ou non conventionnés). Suite à la grande conférence sociale en juillet 2014, l'Éducation nationale est engagée dans le plan de développement de l'apprentissage pour mieux faire connaître l'apprentissage et améliorer la formation des personnels qui comportait, notamment, les objectifs suivants :

*«- faire du développement de l'apprentissage une stratégie prioritaire pour contribuer à l'objectif de 60 000 apprentis à l'horizon 2017,
- mettre en place dans les établissements, avant les choix d'orientation, une journée d'information sur les métiers, en réservant une place particulière pour l'apprentissage,
- intégrer les formations en apprentissage dans « Admission Post-Bac » (APB) et AFFELNET⁹⁸ afin que l'offre en apprentissage soit visible par tous les jeunes et leurs familles au moment des choix décisifs. » (MEN, 2016)*

On notera donc que l'apprentissage comme choix dans la procédure informatisée des affectations et des inscriptions n'apparaît que très récemment et ceci en rapport avec des objectifs chiffrés en interne au niveau de l'Éducation nationale dans le cadre de l'objectif des 500 000 apprenti-e-s pour 2017⁹⁹.

C'est ainsi que sous l'influence de l'économie qui provoque des changements sur le marché du travail, les pouvoirs publics prennent diverses mesures notamment dans le domaine de l'emploi en lien avec la formation des adultes et l'orientation professionnelle. Aussi, il nous faut dire deux mots sur la formation continue. Car le contrat de professionnalisation est un des dispositifs de la formation professionnelle continue (cf. chapitre II).

parcours de découverte des métiers et des formations, elle s'organise en quatre étapes : information, pré-inscription, conseil, admission. Source : <http://www.education.gouv.fr/>

⁹⁶ Parcours Individuel, d'Information, d'Orientation et de Découverte du monde Economique et Professionnel concerne les élèves de la classe de 5^e au lycée.

⁹⁷ Le « parcours Avenir » concerne tous les élèves du collège (de la 6^e à la 3^e et du lycée quelque soit la voie générale, technologique et professionnelle. (Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015 MENESR – DGESCO A1-4)

⁹⁸ « L'application informatique AFFELNET (AFFEctation des ÉLèves par le NET) permet la gestion des procédures l'affectation après la classe de 3^eme par un classement des élèves à partir de critères définis en amont dans le cadre de la politique académique et un traitement simultané des vœux pour l'accès aux deux voies de formation: la voie générale et technologique (2nde G T ou spécifique) et la voie professionnelle (2nde professionnelle ou 1^{ère} année de CAP). » (Source : Guide de l'établissement AFFELNET Post 3^e – 2016, Académie de Bordeaux)

⁹⁹ Source : <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2014/09/19/objectif-presidentiel-500-000-apprentis-en-2017-la-ministre-mobilise-les-academies/> Consulté le 20/08/2016

« De la loi Debré relative à la promotion sociale en 1959, à la loi programme sur la formation professionnelle en 1966, deux évolutions majeures apparaissent : la formation s'inscrit dans le droit du travail et l'entreprise s'engage dans le financement de la population salariée. » (Danvers, 2006a, p. 42)

Les décennies qui suivent voient se développer l'institutionnalisation de l'orientation pour les jeunes et les adultes. La mise en place de procédures ou pas suivant les publics pour l'accès à certains dispositifs de formation (par exemple les demandeurs d'emploi). En ce qui concerne les salarié-e-s, il semblait être considéré qu'ils/elles n'avaient pas besoin d'orientation (*id.*). Ce qui rejoint un constat de Sullerot dans les années 70, lors de la création de l'association « Retravailler » et d'une méthode d'orientation professionnelle pour les adultes en France. Car cette chercheuse était déjà préoccupée par le « recyclage pour adultes » et « la poussée des femmes adultes vers le marché de l'emploi » (1996, p. 10- 11). En 1971, la « loi Delors » organise la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. L'un des objectifs de la formation continue est alors de donner une « seconde chance » aux non diplômé-e-s et aux personnes en emploi sans qualification (Dubar, 2015a, p. 59). Mais c'est à partir des années 80 que la formation professionnelle participe au dispositif de lutte contre le chômage des jeunes avec la création en 1982 des missions locales pour l'emploi des jeunes et les permanences d'accueil d'information et d'orientation professionnelle (PAIO), puis en 1983 avec la création des contrats de qualification et d'orientation. Ce qui, avec l'allongement de la durée moyenne des formations (190 heures en 1972 à 275 heure en 2000) et des publics différents (chomeur-euse-s à la recherche d'un premier emploi en 1978 ou de longue durée en 1985) (*ibid.* 2015a, p. 58- 59), participe à la diversification de la formation professionnelle continue. C'est dans le même temps que, sous l'impulsion de Bertrand Schwartz¹⁰⁰, un des fondateurs de la formation continue, la notion d'alternance va prendre son envol à travers un premier essai d'intégration de cours interactifs dans le cursus de formation tout en réduisant les cours magistraux. Cette situation évolue jusqu'à nos jours avec la formation tout au long de la vie. Car l'individu ne peut plus en rester à un choix professionnel souvent effectué très tôt avec un choix limité d'options et sans visibilité sur les changements à venir. Dans ce contexte, l'idée que l'individu doit être de plus en plus acteur et responsable du maintien de son employabilité fait son chemin (Guichard & Huteau, 2006). Récemment, l'article L6111-3 du code du travail modifié par la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009, crée un droit à l'orientation. Cet article précise que

« Le service public de l'orientation tout au long de la vie garantit à toute personne l'accès à une information gratuite, complète et objective sur les métiers, les formations, les certifications, les débouchés et les niveaux de rémunération, ainsi que l'accès à des services de conseil et d'accompagnement en orientation de qualité et organisés en réseaux. Il concourt à la mixité professionnelle en luttant contre les stéréotypes de genre. »

Ainsi, le système d'orientation et les dispositifs d'accompagnement à l'emploi semblent s'organiser sur un « nouveau paradigme des carrières » (Danvers, 2006a, p. 47). Dans un contexte de liquidité des emplois, émerge aujourd'hui le concept de la « carrière nomade » (Bender, Cadin, & Giniez, 2003) qui remplace l'idée de la carrière effectuée dans une entreprise avec une trajectoire linéaire de promotion interne (Delobbe, 2006).

Mais, il semble qu'il n'y ait pas fusion entre l'orientation scolaire et l'« orientation vers l'alternance » bien qu'une volonté politique de regroupement en « guichet unique » de

¹⁰⁰ Notamment en 1981 avec le rapport au Premier ministre (Pierre Maurois) intitulé « L'insertion professionnelle et sociale des jeunes ».

l'information sur l'orientation du secondaire à la fin de la carrière professionnelle par une labélisation pour les organismes participant au service public de l'orientation fut inscrite dans l'arrêté du 4 mai 2011 fixant le cahier des charges relatif au label national « Orientation pour tous - pôle information et orientation sur les formations et les métiers ».

D'un autre côté, la représentativité patronale, en réaction à la baisse du nombre de contrats d'apprentissage signés depuis 2013, souhaite que chaque élève soit informé précisément sur les débouchés de chaque filière¹⁰¹. De concert le MEDEF et la CGPME demandent une place plus déterminante des entreprises dans le système de formation par apprentissage pour une meilleure adéquation des formations aux besoins des entreprises¹⁰².

Au-delà de la relation école-entreprise et du débat entre les favorables et les opposant-e-s à l'alternance, une partie de l'explication, de la résistance à la diffusion de l'alternance, réside peut-être dans l'existence de deux courants dans l'alternance. Ces courants s'opposent, l'un professionnaliste et l'autre scolariste : ils se sont figés au XIX^e siècle et ils sont toujours actifs de nos jours (Moreau, 2007, p. 42). Aussi, il semble raisonnable de faire l'hypothèse que cette opposition ne produit pas un élan porteur d'une orientation ouverte à tous les possibles scolaires et de l'alternance. Cette opposition, révèle entre autres, la problématique de l'adéquation ou de l'inadéquation formation-emploi. Car pour certain-e-s, seule l'alternance aurait la vertu d'assurer la transition de l'un vers l'autre sans entretenir des formations obsolètes sur le marché du travail, contrairement au système scolaire. Une troisième voie pourrait s'ouvrir selon Trottier (2000, p. 97). Car la relation formation-emploi, sans être dissociée,

« n'est plus linéaire et consécutive (on ne va plus acquérir une formation pour ensuite accéder à un emploi) mais devient « simultanée (suppose la conjugaison de la formation théorique et de la formation pratique au cours de la trajectoire scolaire et tout au long de l'itinéraire professionnel). » (Vimont, 1995)

Cette situation devrait créer un nouveau paradigme qui pourrait remplacer la notion figée de l'adéquation d'une formation vers un emploi par une dynamique de formation scolaire et continue « plus large et polyvalente » (Trottier, 2000), permettant une adaptation plus continue aux changements d'emploi.

Nous l'avons vu précédemment, l'alternance, sous ses deux formes contractuelles de contrat d'apprentissage et de contrat de professionnalisation, est utilisée soit directement en sortie du système scolaire soit indirectement (après une succession de période plus ou moins longue d'inactivité, d'emploi ou de chômage). Si bien qu'il est légitime de se poser la question du rôle de ces contrats de travail couplés à une formation dans ces « nouveaux » débuts de carrière.

¹⁰¹ MEDEF. (2015, avril 14). #Apprentissage : il y a urgence à agir. Consulté 26 janvier 2016, à l'adresse <http://www.medef.com/medef-tv/actualites/detail/article/apprentissage-il-y-a-urgence-a-agir.html>

¹⁰² MEDEF. (2015, avril 14). #Apprentissage : il y a urgence à agir. Consulté 26 janvier 2016, à l'adresse <http://www.medef.com/medef-tv/actualites/detail/article/apprentissage-il-y-a-urgence-a-agir.html> et CGPME. (2015, décembre). La CGPME publie un livre blanc à l'attention des futur-e-s élu-e-s régionaux. Consulté 26 janvier 2016, à l'adresse <https://www.defi-metiers.fr/breves/la-cgpme-publie-un-livre-blanc-lattention-des-futurs-elus-regionaux>

6. L'orientation et les inégalités dans le système scolaire

« Les travaux statistiques et les enquêtes de testing montrent que, à compétences égales, les femmes sont moins bien payées que les hommes, que les enfants de migrants sont plus souvent chômeurs que la moyenne des Français, et ces inégalités s'observent dans la plupart des domaines, qu'il s'agisse des orientations scolaires, de l'accès au logement, du traitement par les institutions ou de la fréquence des contrôles d'identité. » (Dubet, Cousin, Macé, & Rui, 2013, p. 9)

L'école est censée réduire les inégalités de la naissance. Or, « Une des fonctions de l'école est de produire des inégalités tenues pour justes à travers des procédures de classement et d'orientation des élèves tout au long de leur parcours. » (Dubet et al., 2013, p. 219) À chaque étape de la scolarisation, il se produit des différences entre les uns et les autres qui se cumulent. C'est le cas pour l'orientation en regard du genre, mais aussi de l'origine sociale. Ces différences, apparemment justifiées par la notion de mérite, exercent comme un tri et une distribution qui peuvent se percevoir comme une discrimination qui « [En fait, cette discrimination] est le produit mécanique de la formation des inégalités scolaire dans la société où se conjuguent les inégalités de classes, de genres et de races ». (id., p. 221)

a. Les inégalités et le genre

Au XX^e siècle, le système scolaire français a été marqué par deux grandes transformations de sa population : l'augmentation du nombre étudiant-e-s et l'investissement des filles (Fontanini, 2015, p. 11). Dans le système scolaire français comme dans tous les systèmes scolaires occidentaux, la répartition des filles et des garçons est différenciée suivant les spécialités (Mosconi & Stevanovic, 2007). Cette orientation différenciée se retrouve à chaque palier d'orientation quand on observe l'occupation des filières et des sections pour les filles et les garçons (Vouillot, 2007b, p. 89). Pour Merle (2009b, p. 93), « La démocratisation de l'école selon le genre est un phénomène incontestable. » et dans une dynamique positive qui reste à généraliser. Car l'auteur précise que la répartition des filles et des garçons dans les différentes filières et spécialités n'est pas équilibrée du baccalauréat à l'enseignement supérieur. Toutefois, les filles plus que les garçons ont tiré parti de la « diffusion des connaissances »¹⁰³ (id.). et on constate que les filles ont de meilleurs résultats et un niveau de qualification en moyenne plus élevé que les garçons (Fontanini, 2011a; Stevanovic, 2008). Par exemple, depuis 1971, il y a plus de bachelières (160 077 filles et 112 435 garçons en 2005) et depuis 1980 plus d'étudiantes (57,3% en 2005) (Stevanovic, 2008). Cependant, les filles n'investissent pas forcément les filières les plus rentables (Caille, Lemaire, & Vrolant, 2002) ou les plus prestigieuses (Fontanini, 2015, p. 11). Ainsi, « les garçons sont majoritaires dans les filières offrant traditionnellement les meilleures conditions d'accès à l'emploi, à l'exception du domaine de la santé. » (Barret et al., 2014, p. 14) D'autre part, certaines filières qui étaient fortement masculines deviennent féminines comme les études en médecine pour devenir docteur-e ou en droit pour accéder au métiers d'avocat-e et magistrat-e (Fontanini, 2015). Parfois c'est une fonction qui se féminise dans un milieu déjà fortement investi par les femmes par exemple les conseiller-ère-s principal-e-s d'éducation (CPE) en collège et lycée (Devineau & Confais, 2017). On constate que nombre d'univers professionnels se féminisent :

« commissariats de police [(Pruvost, 2008)] (Pruvost, 2005) aux établissements pénitentiaires (Malochet, 2005), des tribunaux (Boigeol, 1996) aux hôpitaux (Lapeyre,

¹⁰³ « Les filles maintiennent leur avantage en termes de niveau d'étude : 45% sont diplômées de l'enseignement supérieur contre 35% des garçons. Par ailleurs, seules 12% d'entre elles ne possèdent aucun diplôme, contre 21% des garçons » (Barret et al., 2014, p. 14)

2006), *des salles de concert* (Buscatto, 2003) *aux terrains d'entraînements sportifs* (Mennesson, 2005). (Malochet, 2007, p. 91) ».

Mais d'autres sont de moins en moins mixtes comme l'informatique (Collet, 2008; Fontanini, 2015, p. 128- 129). De plus certaines branches de métiers en difficulté dans le recrutement et avec un déficit d'image tentent de féminiser leurs effectifs. Comme en témoigne Zinn (2016) pour le secteur de la viande en Suisse pour des postes qui semble correspondre au niveau IV en France. L'auteur met en évidence que suite à une réforme de la filière de formation dans la spécialité, il y a bien une féminisation de ces métiers, mais celle-ci crée une division sexuelle du travail. Cette division est horizontale un peu à l'image de ce que certains constatent dans la filière vétérinaire en France¹⁰⁴. Car les femmes et les hommes ne choisissent pas les mêmes spécialités ou « sous-spécialités » que ce soit dans le secondaire, l'alternance ou le supérieur. Pour reprendre le premier exemple, dans le secteur de la viande les femmes « s'orientent » presque exclusivement dans la commercialisation alors que les hommes se « dirigent » dans la production et l'abatage des animaux. La répartition se fait en fonction d'une représentation genrée des qualités de l'un et l'autre sexe et d'une répartition du travail sur le même principe : l'application dans les tâches minutieuses aux femmes et les travaux plus rudes aux hommes. Pour d'autres, par exemple dans une étude sur les étudiant-e-s des écoles vétérinaires et d'ingénieur-e-s agronomes (Badinand et al., 2008, 2009), le choix peut se faire par rapport à une anticipation des rôles parentaux différents dans le couple et des conditions de travail. Car, les femmes plus que les hommes dans le cursus ingénieur (avec une tendance moins prononcée pour les vétérinaires) pensent qu'il y a des différences entre les deux sexes à la première embauche, sur les conditions de travail et les perspectives de carrières. Les raisons avancées par les femmes sont que la maternité et le fait de fonder une famille sont un « handicap » pour les femmes. Ainsi, les femmes choisiraient des spécialités minimisant les difficultés pour concilier la vie de famille et professionnelle. Ce qui rejoint le constat que l'inégalité des perspectives d'emploi et de carrière ne sont pas ressenties de la même façon par les hommes et les femmes et que ces dernières semblent plus soucieuses d'anticiper une vie de famille plus consommatrice de leur temps (Fontanini, 2001b). Avec les autres facteurs explicatifs du collège au lycée que nous détaillons dans les paragraphes suivants, il ressort que l'orientation des filles et des garçons n'est pas la même dans le système scolaire. Et Devineau (2016) nous rappelle que sous couvert d'une « neutralité scolaire » et d'une meilleure réussite des filles, le système éducatif s'est quelque peu déchargé du questionnement de la fabrication des rapports sociaux de sexes et de ces implications notamment dans l'orientation sur : en amont la famille (éducation et socialisation genrées) et en aval le milieu professionnel (débouchés différenciés, inégalités salariales et de carrière suivant le sexe).

b. Les inégalités de réussite et les inégalités scolaires

Le parcours scolaire les individus cumulent des « *inégalités de réussite* » (Landrier & Nakhili, 2010). Car les enfants des milieux plus favorisés, réussissant plus souvent et mieux que les autres, se retrouvent dans les filières plus longues et/ou plus sélectives et dans les spécialités les plus valorisées. Et les enfants des milieux populaires, confrontés à des difficultés très tôt dans leur scolarité, n'accèdent pas aussi souvent aux mêmes

¹⁰⁴ En deuxième année d'école vétérinaire, les hommes choisissent « les domaines liés à la production (productions végétales, animales, forestières, aquaculture, agrofourniture et machinisme agricole) alors que les femmes choisissent plus souvent l'agroalimentaire, l'enseignement et la recherche, l'administration, les biotechnologies et la pharmacie/cosmétique. » (Badinand et al., 2008, p. 2)

réussites scolaires. Les résultats, de ces élèves, les conduisent alors dans des filières moins prestigieuses qui à leur tour réduisent les possibilités de choix d'orientation. Cette réduction de choix est en partie conditionnée par les savoirs acquis différents qui les inscrivent dans un cursus particulier. De plus « un grand type d'explication de l'inégalité, développé notamment en Grande-Bretagne, [qui] insiste sur les mécanismes sélectifs internes à l'école. Les inégalités scolaires proviendraient de l'inégalité des attentes et des attitudes de l'école à l'égard des différentes catégories d'élèves » (Dubet, 1996, p. 24). Inégalité scolaire ou de réussite, il est un fait que « les enquêtes sociologiques enchaînent les constats d'une corrélation très forte entre réussite scolaire et origine sociale » (Visier & Zoïa, 2008, p. 17).

c. Les inégalités, les origines sociales, l'orientation et l'auto-sélection

Précédemment nous avons conclu à la suite de nombre d'auteur-e-s que l'alternance n'a pas une répartition des individus à parité suivant le sexe, ni dans sa globalité ni dans chaque filière (à quelques exceptions). Cette répartition ne se construit pas uniquement à l'entrée dans les formations en alternance. Ce qui nous amène à discuter des inégalités sociales et de sexe dans le système scolaire, mais aussi dans le « système de formation » par alternance.

Pour Landrier et Nakhili (2010, p. 25), cette sélection n'explique pas pourquoi des élèves comparables du point de vue des résultats scolaires se retrouvent répartis de façon différente dans les filières suivant leur sexe et leur origine sociale. Ce qui constitue pour certaines auteures des « inégalités d'orientation scolaire ». D'autre part, les auteures notent que la composition sociale des populations des lycées influence les aspirations des lycéen-ne-s. Plus la population est d'origine favorisée plus les études envisagées sont longues et dans des filières sélectives pour le même profil d'élève (ibid., p. 28).

Cela suggère qu'il y aurait une auto-sélection sociale (a) et de genre (b) dans les demandes des élèves et des familles. Le premier facteur (a) existait au collège, mais la prise de conscience peut se faire plus prégnante au lycée par le brassage de la population des élèves ou dans d'autres cas l'uniformisation. Ainsi au lycée, par le jeu de l'orientation scolaire de fin de 3^e, le système scolaire fait des différenciations, jusque là peut-être « moins visibles » dans le tronc commun : le primaire (l'école) et le premier cycle du secondaire (le collège). C'est la seconde fonction du système éducatif d'après Dubet (1996, p. 22- 28) : « la sélection ».

Le deuxième facteur (b) s'accroît au lycée avec les choix des filières puis de sections ou d'options très spécifiques souvent porteuses de type de cursus scolaires. Ces choix ne sont pas anodins d'après Bourdieu qui « considère que la reproduction des inégalités sociales dans l'école tient à la nature du modèle culturel scolaire » (id.). Ainsi, les élèves de milieux privilégiés (social et culturel) auraient un avantage sur les autres. Cela limiterait les possibilités des lycéen-ne-s. Bourdieu explique les résultats du système éducatif par la théorie de la reproduction. Il parle de Champs et d'Habitus. Les premiers sont régis par une forme de concurrence (capital économique et capital culturel) et les seconds sont déterminés par notre position dans la structure sociale (Barbusse & Glaymann, 2004, pp. 52-53; Battaglia, 2012). Ainsi l'école par les contenus des enseignements et la reconnaissance de certains savoirs, liés à la culture de la classe dominante, donne un avantage aux enfants de cette même catégorie. Ces derniers bénéficient alors de

l'« Habitus » de leur classe qui est en bonne adéquation avec l'école. Ce modèle permet d'expliquer, par exemple, la réussite des enfants d'ingénieurs et d'enseignants comparativement à celle des enfants d'ouvriers ou d'employés. Cette inégalité serait entretenue par la classe dominante pour que le système éducatif et les institutions assurent et légitiment la reproduction sociale. En caricaturant, l'école serait conçue par la classe dominante pour la classe dominante. Et finalement, l'individu serait contraint dans ses choix et son devenir serait déterminé par son « héritage ». Ainsi, pour Bourdieu, l'école aurait pour effet de rassembler les élèves qui se ressemblent notamment par un effet d'auto-sélection ou d'orientation vers les filières les moins prestigieuses pour les élèves d'origine populaire (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Dans le même sens Merle (2009b), souligne que l'inégalité dans le système éducatif est d'origine sociale. Pour l'auteur, la scolarisation de masse, l'allongement de la scolarité et l'élévation du niveau de qualification générale n'ont pas supprimé les inégalités (Duru-Bellat, 2006; Merle, 2002). Car il s'est constitué une « démocratisation ségrégative » (Merle, 2000; 2009) de l'enseignement supérieur. En d'autres termes, bien que plus d'enfants d'origine populaire accèdent à des diplômes du supérieur, ils ne le font pas dans les mêmes proportions (72% d'enfants de cadres et 22% d'enfants d'ouvriers non qualifiés sortent avec un diplôme du supérieur) (Duru-Bellat, 2006) et ne poursuivent pas dans des études aussi longues ni dans les mêmes filières. C'est ainsi que Duru-Bellat observe, depuis 1997, une augmentation du différentiel de la durée d'étude en faveur des 10% les plus favorisés (Duru-Bellat, 2006). Les filières les plus sélectives et les plus prestigieuses restent majoritairement investies par les classes les plus favorisées. Ce qui fait que l'orientation des jeunes suivant leurs origines sociales est très différenciée. Ce qui rejoint Landrier et Nakhili qui montrent que le système éducatif contribue aux inégalités d'orientation qui

« transite d'une part, via les choix et les aspirations des élèves qui s'inscrivent au sein de contextes inégaux, d'autre part, via des mécanismes de sélection pas toujours méritocratiques. » (2010, p. 28)

Celle-ci peut aussi se renforcer par des décisions de conseil de classe qui suivent largement les demandes des familles populaires en cas d'auto-sélection (Duru-Bellat, 2003). Ce que nous discutons dans le paragraphe « L'orientations et les métier ».

Cette explication est cependant remise en cause par Boudon (1977) qui considère que l'individu fait des choix successifs suivant un rapport coût et bénéfice. Ce qui génère une auto-sélection aux différents paliers d'orientation. En effet, la théorie de Boudon qui considère le résultat global comme la résultante d'actions individuelles s'oppose à ce modèle théorique holiste porté par Durkheim. Boudon (1973), considère que les « régularités sociales » ne sont que « la trace laissée au niveau statistique par la juxtaposition d'une myriade de comportements individuels » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, p. 210- 211). Dans cette optique, l'individu deviendrait un stratège dans le milieu éducatif. Les choix d'orientation s'expliqueraient par une rationalité de l'acteur, certainement limitée, mais tenant compte d'un calcul de type coût/avantage. Cela se concrétiserait par une auto-sélection socialement différenciée aux paliers d'orientation (ibid., pp.211-212). Ces choix se font dans un ensemble de contraintes scolaires et avec une appréciation coût/risque des familles qui dépend du contexte social. Cependant, la diversité des situations permet une grande dispersion des choix même si les choix se recoupent avec une appartenance à un groupe social. Dans cette perspective du choix fait par l'individu, il faut tenir compte de la représentation hiérarchisée des filières qui occupe une place essentielle dans le système représentatif des lycéen-ne-s d'après Kokosowski cité par Guichard (1993, p. 191). Ainsi il y aurait par exemple une « catégorisation implicite des formations :

une opposition garçons bourgeois, filles modestes » (id., p. 195- 197). Par ailleurs, il faut noter que,

« si les facteurs sociaux et culturels ont un rôle dans l'élaboration de la décision individuelle, l'institution scolaire est en partie construite par les individus qui par leurs choix contribuent à la transformer. » (Cacouault-Bitaud & Oeuvarard, 2009, p. 56)

Cette transformation peut conduire à une agrégation individuelle, selon Boudon (1977), et avoir des « effets pervers ». Par exemple l'harmonisation de tous les bacs à 3 ans, avec la réduction du nombre d'années des Bacs pros (passés de 2 ans de BEP suivi de 2 ans de Bac pro à 3 ans et avec un BEP comme épreuve intégré au cursus) (Bernard & Troger, 2013), permettent une comparaison entre les filières aux dépens de la voie professionnelle toujours plus dévalorisée dans les orientations de fin de 3^e (chose non voulue) ou la création des IUT et STS formation de niveau bac+2 à vocation terminale qui devaient désengorger les universités (Boudon, Cibois, & Markiewicz-lagneau, 1975) et qui se sont transformé en formation d'accès au supérieur long (Boudon, 1977).

d. Les inégalités et les territoires

Le système éducatif et les formations ne sont pas fréquentés par les mêmes populations selon les régions, départements, villes et à l'intérieur de ces dernières suivant que l'on est au centre ville ou en banlieue. Au-delà de cette affirmation commune (Oberti, 2005a), il faut aussi dire que l'offre n'est pas également répartie sur le territoire, ni selon le niveau, ni selon les spécialités (Caro & Hillau, 1997). Selon Grelet (2004), cette répartition socio-économique modèle les parcours des jeunes par une action circulaire entre le marché du travail (environnement économique), la famille (composition socio-culturel) et l'appareil de formation (offre et répartition géographique). Et pour l'auteure, ce processus est au cœur d'une reproduction sociale. Ainsi, on retrouverait une concentration des moyens financiers, des familles d'origine plus favorisée et une offre de formation en « adéquation » avec ces moyens. Autrement dit, on trouverait dans les territoires riches une offre donnant accès plus souvent au supérieur et aux filières les plus prestigieuses alors que dans les territoires plus fragiles seraient dotés d'une offre moins socialement reconnue. Cette prise de conscience des parents d'élèves et des politiques donne lieu à des controverses sur la nécessité et les bienfaits de la carte scolaire (Visier & Zoïa, 2008). D'autres mesures gouvernementales sont emblématiques de ces inégalités territoriales, par exemple la création des ZEP¹⁰⁵ et REP¹⁰⁶, dispositifs invoqués pour remédier à cette situation. Il ne faut pas oublier l'application de la décentralisation à l'Éducation nationale (loi du 7 janvier 1983, 22 juillet 1983 et 25 janvier 1985) qui octroie de nouvelles prérogatives aux collectivités territoriales donnant ainsi un « pouvoir » des collectivités sur un espace éducatif et de formation (Charlot, 1994) et décrète (décret du 30 août 1985) l'autonomie des établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Enfin plus généralement, on peut associer à ces mesures nombre d'actions des autorités publiques dans la politique de discrimination positive (Robert, 2009). Ces réformes (du moins pour les premières) ne sont pas des solutions aux problèmes rencontrés, mais sont utilisées pour négocier, un temps, les situations les plus délicates (ibid. Charlot, 1994), notamment quand des disparités par trop criantes peuvent susciter des réactions virulentes dans les territoires. Et certains n'hésitent pas à parler de bombe à retardement « notamment dans les zones

¹⁰⁵ Zone d'éducation prioritaire

¹⁰⁶ Réseau d'éducation prioritaire

socio-économiquement défavorisées »¹⁰⁷. Concernant la gestion de la carte des formations en apprentissage, elle était encore récemment sous la tutelle des régions avec une occupation de l'apprentissage dans la formation professionnelle du secondaire relativement variée suivant les régions de 6% à 36% en 2013-2014 (Pesonel, 2015a).

7. L'insertion et la dévalorisation des diplômes

Insertion

Ces inégalités, qu'elles soient d'origine de réussite, scolaire, d'orientation, territoriale, sociale ou basées sur le sexe des individus prennent une importance certaine à l'insertion sur le marché du travail. Car l'accès aux filières, spécialités et diplômes est différencié. Et on sait que tous les diplômés d'un même niveau scolaire ne sont pas valorisés de la même façon (P. Merle, 2009b). Ce qui entraîne que le niveau de qualification et sa « valeur » en sortie du système scolaire présage des insertions différentes dans l'emploi (P. Merle, 2002). C'est ce que montre nombre de statistiques décrivant un taux d'insertion supérieur avec la montée en qualification (Marchal, 2016). En réalité, cette généralité est à moduler en fonction des spécialités, des secteurs d'activité, du poste occupé, du sexe de l'individu (Epiplane, 2001; Laufer & Pochic, 2004) et du territoire (INSEE, 2013).

Dévalorisation des diplômes

Un autre phénomène est soulevé par certain-e-s auteur-e-s, c'est la dévalorisation des diplômes (Duru-Bellat, 2006, 2009; P. Merle, 2009b) car leur valeur dépend en autres de leur rareté (P. Merle, 2002). Or, avec la massification de la scolarisation et l'obtention des diplômes par une plus grande partie de la population se pose la question de leur valeur sur le marché du travail (Duru-Bellat, 2009). Il faut alors étudier les stratégies de chacun pour se différencier dans cette compétition à l'emploi dans une période de fort chômage spécialement des jeunes. C'est peut-être pour cela que le mouvement de montée en qualification se poursuit « avec d'un côté l'appel au développement de l'apprentissage et l'autre, dans le Supérieur, le LMD ... » (Duru-Bellat, 2006, p. 20) Un autre problème lié au précédent fait jour : le phénomène de la montée en qualification dans le système de formation qui n'est pas en adéquation ou ne suit pas la structure des emplois en France (*id.*).

8. L'alternance : les inégalités sociales et de sexe

En considérant les spécialités, tout comme pour les formations sous statut scolaire (Vouillot, 2002), on remarque que les choix des formations par alternance sont fortement marqués par une répartition différenciée des femmes et des hommes. Ainsi depuis 20 ans, un tiers des apprenti-e-s sont des femmes et 77% d'entre elles sont inscrites dans des formations du secteur des services (hommes : 25%) en 2014. Quand dans le secteur de l'industrie et du bâtiment, il y a 87 % d'homme (femmes : 13%). Et elles sont plus âgées et plus qualifiées, 42% préparent un diplôme de l'enseignement supérieur pour seulement 30 % des hommes (Pesonel, 2015a). Cette répartition se construit sur des représentations du rôle de chaque sexe et sur la représentation genrée des métiers (Vouillot, 2007b). Ainsi les effets du genre,

« différenciations psychologiques et sociales que toute société considère comme permettant de distinguer légitimement parce que "naturellement" les deux groupes de sexe qu'elle reconnaît et définit comme celui des femmes et celui des hommes » (Marro & Vouillot, 2004, p. 10),

¹⁰⁷ Source : Lassalle, I., Chaverou, E., El Idrissi, A., & Says, F. (2013, avril 5). Niveau scolaire : « une bombe à retardement ». Consulté 3 juin 2017, à l'adresse <https://www.franceculture.fr/emissions/pixel-13-14/niveau-scolaire-une-bombe-retardement>.

traversent le domaine de la formation initiale que se soit par alternance ou sous statut scolaire.

Au-delà, de cette répartition, les filles sont sursélectionnées à tous les niveaux d'entrée de l'apprentissage (Moreau, 2015) (cf. chapitre IV).

Or, à propos des étudiant-e-s du supérieur, Fontanini et al. (2008, p. 70) notent que « *la répartition des filles dans les disciplines est corrélée à la concentration des femmes sur le marché du travail.* » Et le marché du travail a une répartition sexuée des emplois en France comme dans le reste du monde (Stevanovic & Mosconi, 2007b, paragr. 2). Dès lors comment les jeunes s'insèrent ils/elles dans le monde du travail et par l'alternance ?

Plus spécifiquement dans le milieu professionnel, on constate malgré le peu d'études associées au genre, que la formation continue concerne quantitativement autant les hommes que les femmes, cependant « *les catégories socioprofessionnelles modestes profitent moins de cette offre, en leur sein les femmes sont les plus désavantagées (C. Fournier, 2009).* » (Cacouault-Bitaud & Gaussoit, 2013, p. 90) Ce constat résulterait du peu de moyens disponibles des moins favorisés dans la mobilité géographique et des contraintes d'organisation familiale, particulièrement des femmes, pour suivre des formations dispensées hors temps de travail (*id.*). Ce qui fait que les femmes font un choix en partie contraint par la division sexuée du travail notamment domestique. Plus généralement, Demouge (2006), dans sa revue de la littérature, pointe les facteurs qui impactent la carrière des femmes comme le mariage, la maternité, la part importante du temps consacré aux tâches domestiques, l'implication dans le suivi scolaire des enfants, la concentration des femmes dans un nombre limité de secteurs d'activité, la priorité à la carrière du conjoint, les contraintes socio-professionnelles... Cependant l'importance de ces facteurs évolue avec le taux d'emploi de plus en plus proche entre hommes et femmes, la féminisation des professions (dans des proportions différentes), la part grandissante de couples dont les deux conjoints travaillent, les structures de l'emploi qui s'organisent de plus en plus autour du secteur des services avec une demande de qualification plus élevée, l'orientation plus fréquente des femmes dans des secteurs jusqu'alors plutôt masculins (le droit, l'économie et la gestion). Ce qui pose la question du choix du métier par les femmes au regard des contraintes des emplois dans les différents secteurs d'activité et de leur projection dans une vie familiale (Court, Bertrand, Bois, Henri-Panabière, & Vanhée, 2014; Demouge, 2006, p. 208; Fontanini, 2015, p. 108; Fontanini et al., 2008). Et plus particulièrement pour l'apprentissage, les femmes plus souvent en couple au même âge que les hommes seraient souvent dans une situation de mobilité plus compliquée (Moreau, 2007).

Une petite partie des alternant-e-s sont en couple ou jeunes parents et ils/elles retournent ou poursuivent leur formation sous contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Quels facteurs les incitent à rentrer en formation par alternance ? Cela impacte-t-il leur projet professionnel ?

9. Les formations du supérieur et l'orientation en alternance

Dans le contexte général du système éducatif français, les titulaires du BTS (118 629 à comparer au 46903 titulaires du DUT en 2012)¹⁰⁸ représentent la majorité des sortants

¹⁰⁸ Source : Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur – 2015 - MENESR

diplômés de l'enseignement supérieur de niveau III. Concernant plus particulièrement l'apprentissage, en 2012-2013, les apprenti-e-s dans les formations du supérieur représentent 5,7% du total des étudiants. Et les BTS en apprentissage représentent plus de la moitié des effectifs du supérieur avec plus de 60 000 apprenti-e-s, à comparer aux 5500 apprenti-e-s des IUT. Les autres diplômes ou certifications représentent environ 7000 apprenti-e-s (MENESR – DEPP – enquêtes SIFA). Ce qui va nous intéresser dans les paragraphes qui suivent, c'est les mécanismes de l'orientation à l'entrée et à la sortie des formations de niveau bac+2. Qui sont les alternant-e-s des formations de niveau bac+2 des STS et des formations visant l'obtention d'un titre professionnel ?

Nous avons vu précédemment que l'origine des alternant-e-s en contrat de professionnalisation niveau III étaient divers du point de vue du statut (environ $\frac{1}{4}$ sous statut scolaire, $\frac{1}{4}$ sous contrats aidés, $\frac{1}{5}$ de salarié-e-s et de demandeur-euse-s d'emploi ou inactif-ive-s...). Par contre les apprenti-e-s à l'entrée en STS sont majoritairement d'origine scolaire. Ils/elles ont un bac ou ils/elles sont passé-e-s par une formation du supérieur. Certain-e-s étaient en apprentissage (moins de $\frac{1}{5}$) d'autres en emploi (moins de 5%).

Grâce aux diverses publications, nous avons décrit, au fil du chapitre **IV**, les publics des formations en alternance de niveau III suivant différents facteurs : sexe, spécialités, origines socioculturelles... Cependant peu de recherche s'attache à étudier les mécanismes ou les processus individuels qui mènent à ces formations. Par ailleurs, il existe quelques travaux qui peuvent nous permettre d'élargir nos éléments de réflexion. En effet, on peut prendre le parti de regarder des populations de même niveau dans des formations sous statut scolaire. On peut aussi prendre connaissance de travaux sur les populations de retour en formation après leur sortie de la formation initiale. Ces informations nous permettront de prendre connaissance des aspects saillants ou logiques des acteur-ric-e-s et ultérieurement de faire des comparaisons, à défaut de nous renseigner directement sur les populations de notre recherche. Ce que nous nous proposons de faire tout en discutant plus particulièrement de l'orientation des alternant-e-s dans des formations en alternance de niveau III.

a. Les étudiant-e-s de STS sous statut scolaire

(1) L'entrée en formation : Un choix limité ?

À titre d'exemple, Orange (2009, 2010, 2011, 2013) a étudié les étudiant-e-s de BTS sous statut scolaire et leurs aspirations. L'auteure (2009), dans une étude (entre 2005 et 2007) par questionnaire auprès de 420 enquêté-e-s étudiant-e-s de première année de STS de l'agglomération nantaise et d'entretiens avec 20 d'entre eux/elles en seconde année, se pose la question : comment les étudiant-e-s de BTS rentrent dans ces formations? Elle questionne le fait que les étudiant-e-s de STS utilisent ces formations pour éviter les études universitaires (E. Cahuzac & Plassard, 1997; Gendron, 2004b). Car les STS ont la population d'origine la plus populaire du supérieur et l'évitement ne peut, selon l'auteure, expliquer totalement l'engouement de cette population pour cet enseignement professionnel court à la perspective d'insertion rapide dans l'emploi. Pour l'auteure, les étudiant-e-s populaires de STS construisent leur orientation en partie dans un espace limité par un ensemble de possibles visibles, contraint et modelé par leur environnement socioculturel et familial. Il s'établit alors une gestion du cursus scolaire entre l'injonction aux études, au projet professionnel et la disponibilité de formations de continuité (vie lycéenne de proximité). Dès lors les STS répondent, avec leurs diversités de spécialités à une possibilité de se projeter dans un avenir professionnel par leur durée et leur

positionnement comme des formations du supérieur, à l'aspiration de vivre quelque peu la condition d'étudiant-e-s.

Concernant les choix des lycéen-ne-s, l'auteure (Orange, 2011, 2013) a étudié les vœux post-bac dans l'académie de Poitiers. Elle a remarqué que les vœux homogènes étaient une caractéristique bien plus prononcée des postulant-e-s à une STS. C'est dernier-ère-s pour 45,6% se limitent à des vœux en STS au contraire des autres formations sélectives (IUT, CPGE moins de 10%). « *Les BTS se distinguent donc des autres filières de l'enseignement supérieur en ce qu'ils constituent un espace de choix indépendant pour une large fraction de bachelier.* » (2013, p. 37) D'autre part, près des 2/3 des enfants d'origine populaire et 42,3% avec un père de profession intermédiaire écartent l'université des possibilités envisagées pour poursuivre des études dans le supérieur : une orientation « hors de question » (id., p. 53). La différence entre les deux populations se situe dans la représentation des choix. Les lycéen-ne-s et leurs familles d'origine populaire font un choix sans l'université qui est hors de leur vue. Car ils/elles ne connaissent tout simplement pas l'université. Alors que les autres populations plus favorisées sont mieux informées et font un choix plus « éclairé ». Ce n'est donc que pour ces dernières populations qu'il existerait un choix par évitement de la « fac ». Pour certain-e-s, c'est aussi une voie empruntée par les aînés ou les proches (56,4%) (id., p. 57- 60). C'est aussi un choix de groupe des lycéen-ne-s populaires qui concentre les choix en fin de terminale. Cela répond à une vision « normative » du vécu et à des habitus de groupe. Contrairement aux milieux plus favorisés qui peuvent aussi avoir des parcours balisés, mais où le choix sera plus individualisé par les familles (id., p. 61 - 68).

(2) La sélection

Les lycéen-ne-s ont émis des vœux pour des formations sélectives et une procédure est alors organisée dans les établissements d'accueil pour sélectionner les dossiers qui seront retenus. Pour l'auteure la sélection est faite parmi le vivier disponible sur des critères qui ne sont pas l'excellence scolaire, mais plutôt sur un niveau moyen et des attendus sociaux (petite mobilité géographique, ambition limitée...) et comportementaux (absentéisme, scolaire...)(id., p. 80- 82).

Ce qui rejoint en partie les résultats d'une enquête nationale sur la génération 2004 (Grelet et al., 2010b, p. 14- 15). Cette dernière recense 79% de candidatures uniques en STS, 12% de candidatures doubles STS et IUT, 3% STS et autres ... des diplômé-e-s de BTS (sans distinction des scolaires et des apprenti-e-s). Cette propension à se prononcer pour un seul vœu ou plusieurs uniquement pour des sections de STS est associée aussi à l'offre territoriale et au contexte de l'établissement. Ainsi, d'après Lemaire (2005), les lycéen-ne-s ayant un même profil choisissent plus fréquemment l'offre de l'établissement d'origine par exemple une STS ou une CPGE. D'autre part, l'offre des STS ne couvre pas de la même façon les spécialités qui attirent traditionnellement les filles ou les garçons. Par exemple, les filles y trouvent moins de choix dans le sanitaire et le sociale. De plus les STS n'attirent pas autant les filles qui sont plus en réussite scolaire que les garçons et qui visent directement des études plus longues par exemple à bac+3 (2010a). Selon Landrier et Nakhili (2010, p. 29), l'influence du contexte agit aussi avec

« la composition sociale des lycées sur les aspirations scolaires des élèves de terminale en termes de nombre d'années d'études envisagées, et de type de formation visé : à origine sociale donnée et à profil scolaire comparable, les lycéens ont toujours des projets d'études plus longues et envisagent d'autant plus une orientation en classe préparatoire qu'ils sont dans un établissement à recrutement social favorisé. »

Enfin, le fait d'avoir un projet professionnel, une orientation choisie en fin de 3^e ou d'habiter en zone rurale ou peu urbanisée augmente la propension à s'orienter vers une STS (Grelet et al., 2010b). Et l'on sait que les inégalités territoriales ne sont pas étrangères au parcours scolaire et d'insertion des jeunes (Grelet, 2004, 2008). Elles forment avec le poids de l'origine socioculturelle un « schéma circulaire » de reproduction sociale (2004, p. 96). Ainsi, les STS et IUT accueillent plus de jeunes d'origines populaires ou de parents de professions intermédiaires et plus particulièrement les STS avec environ 25% de jeunes ayant des parents d'ouvriers en 2008-2009 (Grelet et al., 2010a). Cependant les auteur-e-s se posent la question de la réalité de l'« ascenseur social » de ces formations courtes pour cette population vis-à-vis de l'insertion dans l'emploi (qualité et déclassement).

Ces travaux rejoignent ceux de Cohen-Scali (2010, p. 32- 36) sur les étudiant-e-s d'origines populaires. L'auteure note que « les choix d'orientation et les représentations du futur » des jeunes se construisent avec « les expériences familiales et sociales et de l'école ». L'auteure insiste sur le rôle que seront amenées à jouer les représentations de soi et du travail construites dans ces différents contextes quand viendront les premières expériences du travail.

Il est aussi intéressant de considérer l'orientation à contre-jour en s'attardant sur les « bons élèves » du secondaire et en explorant leur parcours à rebours. Ainsi, Lemaire (2005) a étudié un panel (1995) d'élèves (5021 individus) qui a obtenu le bac en 2002 sans redoublement depuis leur entrée en 6^e au collège. Ces élèves représentent 30% de leur cohorte et font partie des meilleurs élèves dès la 6^e. Cependant cette proximité de réussite cache des situations différentes de revenus qui influencent les ambitions des parents pour la scolarité de leurs enfants en termes de durée. Dès la 4^e, les parents de bacheliers des formations générales mieux dotés financièrement et mieux informés envisagent des formations plus longues que les parents de bacheliers du technique plus modestement doté. Cette perspective d'étude dans le supérieur est confirmée par les souhaits des enfants suivant leur inscription dans les différentes séries de bacs. Ainsi une plus grande proportion de bachelier-ère-s des séries du générale envisagent un niveau Bac+5 (série S : 44% ; Série L : 26,3% ; série ES : 32,5 ; STI : 23,4% ; série STT : 7,5%) alors que les bachelier-ère-s des séries technologiques envisagent un niveau BAC+1 ou BAC+2 (série S : 7,4% ; série L : 11,8% ; série ES : 13,1% ; série STI : 46,5% ; série STT : 55,4%). L'auteure note que ces élèves « à l'heure » demandent majoritairement des filières sélectives (STS, IUT, CPGE...). Et les séries sont porteuses d'un type de poursuite, par exemple les littéraires s'orientent plus fréquemment en DEUG (68% contre 27% des bachelier-ère-s de S et 13% des séries technologiques) alors que les bachelier-ère-s de S s'inscrivent à 25% dans les CPGE et les bachelier-ère-s technologiques très majoritairement en STS (à plus de 70%). Si 86% de ces élèves obtiennent la formation souhaitée, les bachelier-ère-s technologiques sont environ 1/5 à ne pas l'obtenir. Pour ces dernier-ère-s, 54% voulaient aller dans une STS et se retrouvent souvent à l'université où plus de 20% interrompent leurs études. À titre de comparaison, en 2010, 27,2% des étudiants de première année (IUT et formations universitaires d'ingénieurs inclus) ont quitté le système universitaire de manière définitive, temporaire ou pour une autre formation du supérieur hors université (Fouquet, 2013). Et les filles s'orientent moins vers les filières sélectives que les garçons du panel. Ce qui fait dire à Caillé et Lemaire (2002, p. 111)

«[qu'] au moment des grands choix d'orientation, elles s'engagent dans les filières les moins rentables professionnellement et perdent ainsi une partie du bénéfice de cette meilleure réussite scolaire. »

Les formations de notre terrain de recherche ne s'inscrivent pas dans une procédure administrative post-bac d'orientation (cf. partie Alternance niveau III). Cependant, une partie conséquente du public de ces formations est d'origine scolaire. Et l'orientation vers une formation à bac+2 est en partie conditionnée bien avant le palier d'orientation de la terminale par les résultats scolaires, la série du bac, l'environnement socioculturel, une offre de formation et le genre. Il apparaît aussi qu'un parcours linéaire dans le secondaire n'est pas systématiquement un gage pour l'accès à la formation choisie et à une réussite dans les filières générales de l'université. Enfin, 5% des sortant-e-s de BTS ou DUT sans diplôme en 2004 sont en formation sous contrat de professionnalisation ou apprentissage, 3 ans après leur échec. C'est le cas aussi pour 6% des sortant-e-s de DEUG dans le même cas (d'autres sont en reprise d'études respectivement 6% et 19%)¹⁰⁹ (Calmand, Epiphane, & Hallier, 2009, p. 29). Et le motif avancé par les BTS et DUT, diplômés ou pas, entré-e-s dans la vie active est la lassitude des études. Ce qui nous interroge sur l'alternance au niveau III : attire-t-elle un profil de lycéen-ne particulier ou récupère-t-elle les « égaré-e-s » ou les « réorienté-e-s » du système scolaire ?

b. Les apprenti-e-s du supérieur

(1) L'entrée en formation : un choix sous influences et contraintes ?

Cohen-Scali (2010) dans une enquête par questionnaire sur les apprenti-e-s (n=600) de BTS de CFA dans les spécialités (commerce, gestion, industrie, comptabilité) fait apparaître le poids de la famille et des proches dans la connaissance du milieu professionnel ou de la formation (30%, CIO : 22%). Et 8% des apprenti-e-s ont trouvé leur entreprise d'accueil grâce à leur famille. Cette propension à suivre ou à rester dans le « connu » du milieu familial est encore plus marquée pour les CAP. Dans une autre étude (Cohen-Scali, 2006) avec 170 apprenti-e-s de 1^e année de BTS comptabilité concernant : l'attitude à l'égard du travail, l'estime de soi et l'auto-évaluation de la motivation à la réussite, l'auteure fait le constat qu'il y a peu de différences entre les jeunes d'origine étrangère ou issue de l'immigration (75 individus) et la population « autochtone ». Cependant, les premiers semblent plus particulièrement motivés et ils accordent une place plus importante au travail. Ce constat est à pondérer, car l'auteure précise que chaque groupe a ses particularités suivant ses origines géographiques. Ce qui fait dire à l'auteure que les familles ont aussi un rôle quant à la transmission « des valeurs liées au travail » (2010, p. 111). On notera la composition avec 74% filles et 26 % de garçons diplômé-e-s à 37% du bac professionnel tertiaire, 25 % du bac technique tertiaire, 20 % du bac d'enseignement général, 6% d'un BTS... Et ils sont plutôt d'origine modeste et avec des parents souvent peu qualifiés. Les parents des jeunes étrangers ou issus de l'immigration sont encore moins dotés en diplômes.

¹⁰⁹ « Parmi les 380 000 jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 2004, un sur cinq (près de 75 000) en sont sortis sans avoir obtenu de diplôme. Ce nombre est en baisse au regard des générations précédentes puisqu'en 1998, c'était plus de 90 000 jeunes qui avaient ainsi arrêté leur formation initiale au niveau IV. Parmi ces jeunes, en 2004, 45 000 étaient issus de DEUG, 28 000 de BTS ou DUT (dont 90 % de BTS) et 1 500 ont échoué à un autre diplôme de niveau bac+2, le plus souvent d'arts ou de santé. » (Calmand, Epiphane, & Hallier, 2009, p. 28)

En 2014-2015, les ancien-ne-s apprenti-e-s inscrit-e-s en 1^e année de niveau III représentaient 20% des effectifs (Niveau II : 29% ; Niveau I : 25%) selon une exploitation des données de la génération 2010 par Cart, Jacob, et Léné (2015, p. 321). De plus la population des BTS et DUT sous statut scolaire a une répartition des origines sociales comparable à la population en apprentissage. Par contre le type de bac obtenu n'est pas le même. Les apprenti-e-s ont plus fréquemment des baccalauréats professionnels et technologiques. Dans le même article, ils exploitent les données d'une enquête concernant des apprenti-e-s à l'université de Lille du DUT au Master et à l'école d'ingénieur-e-s. On relève que si la population des apprenti-e-s d'IUT a une répartition équivalente du point de vue des origines sociales à celle des étudiants d'IUT, elle est différente de celle de la génération 2010 regroupant les BTS et DUT. En effet, cette dernière est moins bien dotée socialement (DUT apprenti-e-s Lille, origines sociales : supérieur 33%, inférieur 17%, autre 50%, contre pour la génération 2010 en BTS et DUT apprenti-e-s industriel/tertiaire : supérieur 13%/16%, inférieur 30%/30%, autre 57%/53%). Cette différence peut s'expliquer selon nous par la présence massive des BTS apprenti-e-s dans la génération 2010 (environ 10 fois plus) que des apprenti-e-s de DUT. Les BTS étant d'origines plus modestes, ils/elles ont un poids plus important dans les statistiques. Dans le même sens, les apprenti-e-s de DUT de Lille ont plus fréquemment des baccalauréats généraux ou technologiques et moins de baccalauréats professionnels (DUT apprenti-e-s Lille Baccalauréat : général 75%, technologique 17%, professionnel 8% ; génération 2010 BTS et DUT apprenti-e-s industriel/tertiaire : général 14%/37, technologique 35%/32%, professionnel 51%/31%). Les auteur-e-s concluent que les apprenti-e-s d'IUT ont plus de difficultés à trouver une entreprise que les autres formations (licences, masters et école d'ingénieur-e-s).

Bien que les populations ne soient pas totalement comparables, il est quand même intéressant de connaître les raisons du choix de l'apprentissage de cette population. Les auteur-e-s concluent que certaine-s apprenti-e-s d'IUT et d'école d'ingénieur-e-s ont plus de difficultés à trouver une entreprise et ils/elles sont souvent d'origine sociale moins favorisée. Et « pour la plupart d'entre eux, l'apprentissage constitue aussi la seule voie de formation qui leur est offerte pour augmenter leur niveau de qualification » (id., p. 327). Les auteur-e-s concluent sur la difficulté de faire la part des choses entre les choix individuels et la politique de l'établissement, dans des contextes locaux d'emploi et de marché de la formation, à partir des données dont ils/elles disposent. Ils/elles suggèrent de faire des enquêtes qualitatives pour mieux comprendre les logiques et motivations de chaque acteur/actrice.

Ce que Moreau (2007, p. 44) a fait en partie avec ses cohortes des années 1990. Ce qui lui a permis de distinguer trois profils d'étudiant-e-s en STS par alternance : les bons lycéen-e-s issu-e-s des bacs technologiques (les plus nombreux) assez critiques sur la formation en alternance ; la « bouée de sauvetage » des échoué-e-s (plus fréquemment issu-e-s de la classe supérieure que les autres profils) du système scolaire en STS, IUT ou en fac pour qui c'est une chance d'atteindre un diplôme de l'enseignement supérieur. Ils/elles ne sont pas du tout critiques en vers cette formation qui leur offre une porte de sortie inespérée ; enfin environ 15%, ils/elles sont plus âgé-e-s et dans « la logique de la promotion sociale. Mais ils étaient au bout de leur effort. » (id., p. 45)

(2) La sélection

Ici l'inscription est conditionnée par les centres de formation et les organismes employeurs. Cela se rapproche souvent d'une forme de recrutement salarial avec différents objectifs suivant les organismes. Ceci est discuté plus amplement dans le chapitre IV.

c. Les retours en formation

L'entrée dans la vie active des jeunes est plus ou moins compliquée vis-à-vis de leur situation professionnelle (Giret & Rousset, 2007). Cette insertion dans l'emploi est rendue plus compliquée avec une situation économique dégradée par exemple après 2002 (Marchal, Molinari-Perrier, & Sigot, 2004) ou 2008 (Barret et al., 2014). L'accès à l'emploi stable est plus ou moins long. Et les femmes et les jeunes les moins diplômé-e-s sont les plus exposé-e-s aux difficultés les trois premières années suivant une enquête sur la génération 2010 (ibid., p. 32). Toujours pour la même génération, 9% des jeunes rentrés en emploi sont concernés par une reprise d'études dans les trois ans après leur sortie de formation initiale. C'est le fait le plus souvent des détenteur-trice-s de bacs généraux.

Certain-e-s alternant-e-s ont connu une période d'emploi avant d'entrer en formation. Ainsi, ils/elles sont 81000 soit 11% de la génération 2010 (708 000 individus) à signer un contrat en alternance (majoritairement de professionnalisation) dans les trois ans après leur sortie de formation initiale, le plus souvent avec un bac ou bac+2 dans des proportions proches (au plus 2 points d'écart) entre hommes et femmes à ces niveaux de diplôme (ibid., p. 44). Cette entrée en formation peut être une occasion de se réorienter et de changer de métier.

Legay et Marchal (2008) ont étudié la réorientation professionnelle et le retour en formation pour la génération 98, 7 ans après leur sortie de la formation initiale. Dans ce travail deux variables sont utilisées : le sexe et le diplôme. Dans cette étude, la réorientation est considérée comme un changement de métier (une seule fois) par l'interviewé-e. C'est une enquête subjective qui recoupée avec les données objectives montre que 91% des jeunes réorientés ont changé de catégorie socioprofessionnelle. Pour ces dernier-ère-s, ils/elles déclarent avoir changé pour 80% de secteur d'activité. Globalement, pour la population de la génération 98, les hommes ont un peu plus de promotions (hommes : 32% ; femmes : 29%) et de sorties de salariat (hommes : 6% ; femmes : 3%) que les femmes. Cependant, parmi les réorienté-e-s, les femmes et les hommes ont une mobilité très proche (hommes et femmes : promotion 40%, Stabilité 43%). Concernant la régression, les femmes sont un peu plus nombreuses (13% contre 11% pour les hommes) alors que pour la sortie du salariat les hommes sont plus nombreux (6% contre 4% pour les femmes). Les auteures remarquent, pour l'ensemble de la promotion, que plus le niveau augmente et moins il y a de mobilités descendantes (régression). Par contre pour la promotion, il n'y a pas de progression linéaire de la mobilité en fonction du diplôme. Car d'une part les personnes diplômées du cycle 3 ont déjà un niveau de formation élevée et rentrent souvent directement au niveau cadre en début de carrière. D'autre part, parce que les bachelier-ère-s de la filière générale ont le taux de promotion le plus élevé des sans diplôme aux cycle 3 et écoles du supérieurs. En termes de salaire, l'évolution globale de la génération et des réorienté-e-s cache derrière des résultats comparables (Génération 98 - progression rapide : 18%, progression modérée : 53%, stabilité : 14%, régression : 14%) des disparités en fonction des diplômes. Car les bacs professionnels et technologiques, bac+2 et les seconds cycles progressent au niveau des salaires alors qu'aux extrémités (sans diplôme et 3^e cycle et école du supérieur) régressent par rapport à la moyenne. C'est ainsi que les bacs professionnels et technologiques, bac+2 et les seconds cycles profitent de la réorientation en termes d'emploi et de salaire plus que l'ensemble de la génération. Cependant, les auteures, concluent avec quelques réserves que concernant plus spécifiquement les bacs professionnels et technologiques réorienté-e-s, ils/elles se forment plus souvent que les autres niveaux de diplômes. Paradoxalement, ils/elles

« n'en tirent pas plus de bénéfice que la moyenne (tous diplômes confondus) en termes de niveau d'emploi, et cependant ce sont eux qui gagnent le plus en termes de progression salariale. [Une explication réside peut-être dans la première remarque formulée ci-dessus¹¹⁰.] Dans le cadre des sept premières années de la vie active, le passage à la catégorie profession intermédiaire pourrait être particulièrement difficile à partir de ce niveau de diplôme. En revanche, une formation complémentaire pourrait représenter un plus susceptible de se traduire par une progression salariale significative. » (ibid., p. 259)

Suite à cet exposé des résultats de la réorientation en termes d'évolution dans l'emploi et de salaire, nous nous intéressons aux motifs de ce changement. Cet aspect a été abordé par Legay et Marchal (2007) (enquête génération 98 précédemment décrite), elles constatent que le changement de métier concerne une population avec un taux de précarité plus important que le reste de la population et qui connaît une dégradation de sa situation l'année précédent le changement. Les réorientations ne sont pas réparties également suivant les métiers. Ainsi, on se réoriente moins quand on a « une professionnalité plus affirmée, intégrant des savoir-faire techniques spécifiques ». Par exemple en moyenne, ils/elles quittent plus souvent les métiers de l'hôtellerie ou du service en salle et moins les métiers de bouche. C'est vrai aussi du point de vue de la spécialité de formation. Les changements se retrouvent plus fréquemment pour les formations les moins professionnalisées plus qu'en fonction du niveau de qualification. Toujours est-il que pour l'ensemble des réorienté-e-s, 40% déclarent le faire par attrait d'un autre métier, 30% pour améliorer leur condition de travail (plus fréquemment pour les hommes), 20% par nécessité faute d'emploi dans leur domaine (plus fréquemment les femmes). Les proportions des motifs avancés pour le changement de métier varient en fonction du type d'activité occupée précédemment. Par exemple, les auteures donnent les résultats pour des métiers du même secteur d'activité (commerce) comme caissier-ière-s et employé-e-s de libre service avec les réponses suivantes : 28,5% pour l'« intérêt du nouveau métier », 30,8% pour les « conditions d'emploi », 31,4% « faute d'emploi », 9,3% pour des raisons « extra-professionnelles », 0% pour « autres raisons ». Alors que pour les vendeur-euse-s les réponses sont réparties à 47,9% pour l'« intérêt du nouveau métier », 15,4% pour les « conditions d'emploi », 9,9% « faute d'emploi », 8,3% pour un motif « extra professionnel » et 5,8% « autres raisons ». Qu'en est-il plus spécifiquement pour les réorientés qui reprennent une formation ?

Ils/elles sont 41% des enquêté-e-s à déclarer avoir suivi une formation lors d'un changement de métier. Et le recours à la formation pour les réorienté-e-s est supérieur à la moyenne pour les sans diplôme (43% ; femmes : 43% ; hommes 44%), les bacs professionnels et technologiques (44% ; femmes : 43% ; hommes : 46%) et les bacs généraux (53% ; femmes : 61% ; hommes : 42%). Et globalement les femmes, qui se réorientent, font appel plus souvent à la formation que les hommes (respectivement : 42%

¹¹⁰ La remarque des auteures concerne « la nomenclature choisie pour le niveau d'emploi. Celle-ci ne compte que quatre items, contre sept pour le niveau de diplôme. De ce fait, selon le diplôme de fin de formation initiale, il est inégalement difficile de bénéficier d'une promotion, de même que le risque de connaître une régression n'est pas le même. Il ne s'agit pas ici des extrémités de la grille, où il est évident que la progression est impossible pour les cadres ou la régression pour les non qualifiés. Ce qui est pointé, c'est par exemple que passer d'ouvrier ou employé qualifié à profession intermédiaire ne présente pas le même enjeu, le même « gap », après un bac professionnel ou technologique, un bac général ou un bac+2. Cela pourrait affecter quelque peu les résultats quant à l'avantage – ou le désavantage – relatif d'un diplôme par rapport à la moyenne. » (Legay & Marchal, 2007, p. 258)

et 39%) l'écart est maximum pour le bac général (+19 points) et le second cycle (+14 points). Les auteur-e-s supposent

« [qu'] Après une formation initiale générale, il est sans doute à la fois plus nécessaire – en raison de l'éloignement entre les savoirs acquis et les attentes des employeurs – et plus facile – du fait de la familiarité avec l'univers des études – de renouer avec la formation. »

Finalement, les auteures définissent trois types de réorienté-e-s :

« - La première réunit ceux que la précarité pousse à se réorienter ; ils appartiennent plus souvent que la moyenne aux catégories peu qualifiées, mais peuvent aussi avoir suivi une formation générale et renoncer à un métier qui ne leur offre pas d'avenir. [...] - La seconde concerne ceux qui choisissent de se réorienter, non du fait de la précarité, mais pour échapper à des conditions de travail difficiles. [...] - Enfin, une troisième catégorie regroupe ceux qui opèrent en changeant de métier un choix positif, motivé par l'intérêt de la nouvelle activité. Ils ne sont confrontés ni à la précarité ni à des lacunes en formation initiale. »

Les auteures (*ibid.* 2007, p. 335) concluent que la réversibilité¹¹¹ ou la compensation de la formation initiale ne se présente pas de la même façon pour les trois groupes.

« En effet, ce ne sont pas les moins diplômés qui se forment le plus. La formation est particulièrement mobilisée par des personnes issues de cursus généralistes, ayant souvent quitté la formation initiale au niveau du DEUG, avec ou sans diplôme, ou du bac général. Toutefois, les jeunes adultes sortis de formation initiale avec un BEP sont eux aussi enclins à reprendre une formation plus souvent que la moyenne. »

Nous remarquons que dans cette enquête basée sur la déclaration des enquêté-e-s, les « réorienté-e-s » justifient leur changement de métier avec des motifs en partie similaires aux personnes qui rompent leur contrat d'apprentissage : conditions de travail et intérêt pour le métier (cf. paragr. I.11.d). Ce travail montre, en accord avec Trottier (2000), que les jeunes en insertion professionnelle ne constituent pas un groupe homogène et qu'ils/elles connaissent des réussites et des difficultés diverses.

Dupray et Epiphane (2014) discutent pour la même génération (98) de bifurcations professionnelles dans les 7 ans après la sortie de la formation initiale. Ils/elles établissent que cela concerne seulement 5% d'une cohorte. Dans bien des cas les bifurcations concernent des individus au parcours peu linéaire et ayant connu des échecs scolaires (rupture ou parcours non finalisé). Les auteur-e-s avancent deux grandes raisons à ces bifurcations :

- une situation professionnelle occupée qui n'est pas en adéquation avec les aspirations ou la santé des individus (57%),
- l'autre un désir d'accéder à une situation plus prometteuse dans un autre champ professionnel (41%) parfois indépendamment du ressenti de la situation d'origine.

Et ces bifurcations,

« [Elles] s'inscrivent dans des processus temporels au cours desquels l'individu est amené à mobiliser des ressources formatives (formation structurée, reprise d'études) ou à mettre à profit des périodes de non emploi, et dans lesquels interfèrent aussi la présence et la situation du conjoint. » (Dupray & Epiphane, 2014, p. 3)

Les auteur-e-s concluent que dans la très grande majorité des cas les bifurcations sont positives (90%).

¹¹¹ « La réversibilité, entendue ici comme la possibilité de recréer une dynamique professionnelle dans un nouveau métier, invite à étudier le rôle de la formation dans la phase de transition. » (Legay & Marchal, 2007, p. 335)

10. Le devenir des BAC+2

Globalement, si l'on considère le devenir des étudiant-e-s suivant le sexe, les filles constituent 44% des diplômés d'IUT en 2010 et 53% des BTS (MEN-DEPP, 2013, p. 32). Et pour beaucoup, le diplôme de niveau bac+2 obtenu, ils-elles poursuivent leur formation : 60% des BTS et 80 % des DUT (Lemistre, 2015, p. 40).

Ainsi, un nombre important d'étudiant-e-s fréquentant ces filières courtes « terminales » à finalité professionnelle

« [se] développe[nt] donc une logique de poursuite d'études transformant les formations au BTS et au DUT en filières propédeutiques ou en séquence de formation, vers des niveaux supérieurs d'enseignement » (Gendron, 2006).

Cependant directement après l'obtention du diplôme, les hommes poursuivent plus que les femmes leur formation presque 2 fois plus pour les BTS et un tiers de plus pour les DUT (Grelet et al., 2010b, p. 23 et 26). On peut avancer une proposition explicative de ces résultats : une partie des femmes passent par d'autres filières pour arriver à un niveau supérieur des études (Bac+3 et plus) et celle qui s'inscrit dans les filières courtes ne peut-être pas cette ambition. Et ces filières ne captent pas un public féminin qui investit des formations plus longues à bac+3 ou bac+4 : 62% des diplômées femmes en 2004 (Grelet et al., 2010b, p. 17). Cependant, il est signalé que dans ces filières courtes les possibilités d'accueil sont plus favorables aux garçons (Caille & Lemaire, 2002). Concernant les apprenti-e-s qui poursuivent, ils-elles constituent presque 24% des effectifs en licence (BTS : 14% ; DUT : 7,1% ; autres formations : 2,6%) et un peu moins de 23% des élèves en premières années de diplôme d'ingénieur-e (BTS : 6,7% ; DUT 8,6% ; autres formations : 6,8%) en 2011-2012 (MEN-MESR-DEPP, SIFA). On regrettera à ce niveau de ne pouvoir produire des chiffres suivant le sexe des apprenti-e-s. Globalement, on remarque que les apprenti-e-s des STS, poursuivent moins et pour des études plus courtes que les apprenti-e-s des IUT.

11. L'orientations et les métiers

Les premiers choix d'orientation se font au collège. Selon Fontanini (2011a), ces choix constituent un des mécanismes d'amplification des inégalités sociales du secondaire avec « des inégalités sociales de progression et de choix d'options ». Il convient donc de s'interroger sur la façon avec laquelle ces choix sont effectués par les uns et les autres. On le sait, l'orientation des élèves se construit bien avant les premiers choix d'orientation. Car une partie de ses choix sont conditionnés par le milieu socioculturel et les moyens économiques des familles. En fonction de ces facteurs se dessinent des horizons différents. Ces horizons ou ces possibles sont aussi une construction cognitive de la réalité. Et chacun se crée une représentation des métiers et des filières de formation. Ces représentations permettent de se projeter soi ou sa progéniture dans un futur plus ou moins proche. Elles peuvent aussi occasionner dans le système scolaire une forme d'auto-sélection (Duru-Bellat, 2003). Par exemple, à même niveau de résultats un enfant d'origine populaire (ou sa famille pour lui) n'aura pas forcément les mêmes ambitions qu'un enfant de cadre. Ce qui va dans le sens de Vouillot (2007, p. 93) pour qui

« un projet scolaire et professionnel est toujours la projection d'une image de soi possible, d'une forme identitaire que l'on souhaite réaliser (ou qui peut servir à en éviter d'autre). »

a. La représentation des métiers

Les représentations des métiers participent au choix des individus pour les formations ou les métiers selon le modèle de Huteau (1982) : « la sélection des préférences

professionnelles » (Guichard & Huteau, 2006, p. 95- 97). Dans leur ouvrage intitulé « Genre et Avenir », Mosconi et Stevanovic (2007) considèrent la représentation des métiers comme un facteur important dans les choix d'orientation des jeunes en fin de collège et au lycée. Et d'après Fontanini (2001b) dans une étude inspirée du modèle de Guichard (1993) sur les représentations des bacheliers et bachelières scientifiques, il n'y aurait pas de grandes différences de représentation sur les douze métiers présentés entre garçons et filles. Cependant, quand l'auteure interroge les filles et les garçons sur leurs motivations, elle remarque que pendant les entretiens, les raisons sont bien différenciées suivant le sexe pour un même métier (Mosconi & Stevanovic, 2007, p. 126- 127). Ainsi, une représentation indifférenciée des métiers n'implique pas forcément un intérêt également réparti entre les filles et les garçons pour les métiers. C'est ce que relève Vouillot (2010, p. 65) dans une étude sur 240 collégien-n-e-s de 3^e (Faucillon & Montano-Avila, 2008) ou « filles et garçons manifestent un désintérêt pour les professions et les filières perçues socialement comme atypiques de leur sexe, même si leur propre jugement est moins stéréotypé. »

Gottfredson (1981) a proposé une carte cognitive des professions organisée sur deux axes : féminin-masculin et le niveau de prestige. D'après l'auteure, c'est en se basant sur cette carte que les individus feraient le choix de leur métier. Car

« Les adultes pas plus que les enfants, n'en savent long sur les tâches et exigences constitutives d'un emploi, mais ils font néanmoins preuve d'une compréhension globale de la signification économique et sociale de l'exercice de tel ou tel emploi. Leur carte cognitive des professions est surtout une carte des relations sociales et des styles de vie. » (Gottfredson, 1981, p. 561, citée dans Guichard & Huteau, 2006, p. 160)

Finalement, la carte cognitive des professions est en quelque sorte une représentation de la société (Guichard, 1993, p. 93) où l'individu va se situer par rapport aux autres. De fait, il se crée une représentation de l'environnement social ou socioprofessionnel et s'y projette. Cette projection ou ce positionnement anticipé lui permet de se représenter sa future activité ou son futur métier au sein de la myriade des métiers. Cette projection n'est pas indépendante de son environnement socioculturel et de son sexe. D'après Gottfredson (1981, 1996, citée par Guichard & Huteau, 2005, p. 157- 168), elle se construit dès le plus jeune âge (3 - 5 ans) avec des choix d'activités puis en prenant conscience des rôles sociaux de sexe (5 - 6 ans). C'est cette étape qui permet à l'individu de faire un classement des métiers qu'il considère approprié à son sexe, et ce sans grand changement jusqu'à la fin de l'adolescence. Entre 9 et 13 ans, vient le temps de l'estimation du prestige et de la position sociale des professions. Les individus ont alors deux échelles pour positionner les métiers : l'une suivant leur degré de masculinité – féminité (horizontale), l'autre suivant leur niveau de prestige (verticale). C'est alors que la réussite scolaire et leur origine sociale les incitent à deux nouvelles limites en plus de la limite du degré de masculinité – féminité par rapport à leur sexe. Ce qui rejoint Vouillot (2007b), concernant « la division sexuée des choix d'orientation ». Ces limites circonscrivent la limite du niveau de prestige minimal accepté (en bas) et le niveau d'effort acceptable pour atteindre les métiers les plus prestigieux (en haut) dans la carte cognitive des professions. Finalement, on peut représenter une zone d'aspiration acceptable sur un plan suivant les deux dimensions par exemple pour un garçon (Guichard & Huteau, 2006)¹¹².

¹¹² Représentation de la circonscription du choix professionnel d'un garçon selon Gottfredson (1981)

Cette carte a le mérite de rendre compte de phénomènes observables tel que la préférence des professions en fonction du sexe, de l'origine sociale et l'importance de l'école à travers le système d'évaluation (Guichard & Huteau, 2006). Cependant Guichard et Huteau (id.), discutent de la validité de cette carte notamment par rapport à son caractère orthogonal. Car pour eux, il existe des particularités comme l'association de « *très faible niveau de prestige* » et une « *extrême masculinité* ». Les auteurs émettent une seconde remarque concernant le caractère unique de la carte. Ils relèvent que bien que l'essentiel des positionnements sont semblables d'une population à l'autre, il existe tout de même des distorsions. Ces distorsions de la carte cognitive des professions semblent s'ajuster pour l'individu afin de valoriser la position future à laquelle le destine sa filière d'étude. Ainsi, la carte cognitive des professions serait à reconstruire pour chaque individu ou tout du moins par filière et il faudrait y introduire des « singularités »¹¹³. Ce qui rejoint Aubret et Demouge (2007, p. 12) pour qui « orientation et formation sont logiquement deux dimensions d'un même processus d'évolution de soi, de construction identitaire, de socialisation, d'investissement dans l'action. » Pour Vilhjálmsdóttir et Arnkelsson (2007), la carte cognitive des professions des garçons et des filles est différente à l'adolescence. Car les professions classées comme féminines sont plus valorisées du point de vue de la rémunération par les filles et les professions classées comme masculines sont plus valorisées du point de vue de la rémunération par les garçons. Et les filles et les garçons produisent un même classement des métiers quand il s'agit d'attribuer ces derniers à l'un ou l'autre sexe.

Dans la suite de la logique de la carte unique, cette dernière pourrait déterminer aussi les changements acceptables de métiers (Stevanovic, 2008, p. 18). Cependant, si l'individu change quelque peu son projet de carrière, reconsidère-t-il sa carte des professions afin de l'ajuster à son nouveau futur ? En d'autres termes, la carte cognitive des professions n'est-elle pas plus dynamique avec l'évolution de la situation, de l'environnement et de la biographie de l'individu que la généralité du modèle de Gottferdson le laisse penser ?

b. Le métier : le choix de l'expérience positive ?

On peut considérer comme Bandura (2007) que le choix d'un métier est le résultat de l'influence du sentiment d'efficacité sur le but que l'on veut atteindre. Or suivant l'auteur, ce sentiment d'efficacité se construit avec quatre sources d'informations : les expériences actives de maîtrise, l'apprentissage social, la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel. Ainsi, de par leur vécu, les hommes et les femmes n'auraient pas les mêmes « informations » et ne se construiraient pas les mêmes niveaux de sentiment d'efficacité pour chaque tâche ou discipline scolaire. Certain-e-s estiment par exemple que les enseignant-e-s ont une influence sur ce ressenti parce que d'une part ils/elles représentent la discipline qu'ils/elles enseignent en tant qu'homme ou femme (le modèle). Par exemple, la très grande majorité des enseignant-e-s de français sont des enseignantes. D'autre part, ils/elles ne projetteraient pas les mêmes attentes ou attitudes en vers les filles et les garçons suivant la discipline enseignée plus ou moins considérée plus adaptée à l'un ou l'autre sexe. Par exemple, il est normal que les garçons réussissent mieux (les filles moins bien) dans les disciplines scientifiques ou techniques. Ainsi, l'ensemble des expériences expliquerait les choix différents de métier suivant le sexe des individus. Chacun choisissant un domaine ou un métier où il/elle se sent plus capable, il/elle anticipe plus facilement sa réussite et il/elle a de plus grandes attentes de résultats. Ce qui fait que selon Bandura « *Les*

¹¹³ Un peu comme une singularité gravitationnelle en astronomie où le poids d'une des particularités l'emporte sur l'autre de façon illimitée.

personnes éliminent des classes entières de professions, en délaissant leur éventuel caractère attractif, en fonction de leurs croyances dans leur efficacité. » (François & Botteman, 2002, p. 524) Ce sentiment d'efficacité personnelle se co-construit en partie avec les parents. Car la croyance des parents quant à leur influence sur l'éducation de leurs enfants leur permet d'avoir des aspirations plus élevées pour leur progéniture. Ce qui « élève[nt] les aspirations scolaires des enfants et leur sentiment d'efficacité scolaire, sociale et autorégulatrice. » (Bandura, 2007, p. 632). Stevanovic (2008, p. 14) remarque que des études tendent à prouver que les familles souhaitent plus fréquemment une orientation en enseignement général et vers un cycle long pour leurs filles que leurs garçons. Car cela mènerait pour les filles plus sûrement à des métiers occupés par des femmes et qui « restent rentables en cas de mariage » (Duru-Bellat, 1990). Les garçons, quant à eux, sont pressentis plus fréquemment pour une insertion dans le monde du travail plus rapide (études courtes et professionnelles). Ces orientations sous influence se vérifient dans les demandes des uns et des autres. Ainsi, 70 % des filles contre 63% des garçons demandent une seconde générale et technologique en fin de 3^e puis en fin de 2^e plus de filles demandent une première générale (66 % contre 58 % pour les garçons)¹¹⁴ (Caille et al., 2002). Et les filles continuent le plus souvent à l'université. Cependant, les auteur-e-s, près cité-e-s, notent que la spécialité du bac (à la répartition différenciée) mène à des filières du supérieur différentes. Pour les filles, cela se traduit plus fréquemment par des choix restreints dans des filières courtes et des concours où les places sont limitées. La voie de l'université s'ouvre alors comme un choix prédéterminé par la série du baccalauréat spécialement pour les filles détentrices d'un baccalauréat technologique (un quart d'entre elles déclarent s'être inscrites en DEUG par défaut) (*id.*). Cette inscription est en partie contrainte par le peu de spécialités dites féminines en BTS et IUT. De plus, ces dernières sont contingentées et une sélection est opérée à l'entrée. Et pour Lemaire (2005), les filles pourraient avoir une moindre confiance en elles, s'écartant d'elles-mêmes des voies sélectives, ce que Fontanini (2015) dément en partie avec l'exemple des filières de la santé et vétérinaires sélectives et massivement investies par les femmes, mais aussi dans d'autres domaines comme les officiers ministériels, l'école nationale d'administration (ENA) et encore d'autres de l'enseignement supérieur. Plus spécifiquement, l'auteure conclut que les filles en STS des spécialités industrielles (investies très majoritairement par les garçons) « [Ces étudiantes] ont les mêmes aspirations que leurs homologues masculins et apparaissent aussi ambitieuses. » (*id.* 2015, p. 126)

L'influence du sentiment d'efficacité personnelle ne s'arrête pas au choix du métier et du secteur d'activité. Car il est plus significatif que l'intérêt dans le maintien et la persévérance dans la carrière de l'individu. Ainsi, comme le considère la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (cf. paragr. I.13), les intérêts des adultes peuvent être affectés par le vécu « d'expériences d'apprentissage notables » et ces évolutions seraient « fortement lié[e]s à des changements affectant les croyances d'efficacité et les attentes de résultats » (Lent, 2008, paragr. 15). Dans cette perspective le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas associable ou assimilable au « trait de personnalité » permanent dans le temps et quelques soit les situations (De Almeida Carapato & Petot, 2004, p. 140). Si Bandura rejette par principe l'existence de la personnalité, il semble selon les auteur-e-s, près cité-e-s, que

¹¹⁴ Données concernant des élèves scolarisés dans le secteur public pour l'année 2000.

« [le] sentiment résilient d'efficacité personnelle » soit « un simple relais entre un trait de caractère et son expression au niveau d'anticipations optimistes et de conduites entreprenantes. » (id. 2004, p. 139)

Ce qui nous fait supposer que l'influence du sentiment d'efficacité sur les choix de carrière peut expliquer les changements ou la persévérance pour un métier en fonction d'expériences positives ou négatives vécues par l'individu et pour lesquelles il/elle accorde de l'importance. Et le trait de personnalité quant à lui pourrait expliquer la persistance d'un individu dans une formation ou un secteur d'activité alors que peu ou pas d'expériences positives viennent soutenir le sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine choisi.

12. Représentations et identités

Pour Guichard et Huteau (2006, p. 97),

« la représentation est une construction mentale relative à un objet. C'est un ensemble organisé d'information, de connaissances, de croyances concernant cet objet. [...] Elle a un caractère dynamique et elle joue un rôle dans le traitement de l'information. Elle est à la fois un état transitoire, et un processus, un moyen de connaissance. »

Et pour l'auteur (1993, p. 137), les représentations ont des fonctions « conservatoires », « dynamiques » et « adaptatives ». Et l'auteur précise que les échecs et résistances conduisent à un ajustement qui n'est pas une simple accommodation.

« Lorsqu'on se représente quelque chose, c'est toujours en référence à autre chose (...). Les représentations ne forment pas des sous-ensembles disjoints à l'intérieur de l'univers cognitif : tout changement dans la représentation qu'un individu se fait d'un objet entraîne plus ou moins profondément des modifications dans son univers cognitif (Codol, 1989, P. 479). » Cité par Guichard (id.)

Ainsi, les représentations jouent un rôle important dans les actions entreprises par l'individu (id.). Ces actions sont toujours situées dans un environnement particulier. Cet environnement, que ce soit l'entreprise, le milieu familial, le milieu scolaire ou le centre de formation, comporte toujours une dimension sociale. Et pour Cohen-scali (2010) les représentations sociales sont impliquées dans la construction identitaire de l'individu. Ainsi d'après l'auteure (id. 2010, p. 204)

« le processus de construction de soi comme professionnel mobilise un ensemble de représentations sociales présentes dans différents milieux de vie qui sont utilisées comme repères identitaires, confrontées les unes aux autres et réinterrogées en continu. »

Ce processus de construction de soi professionnel intervient pour nos alternant-e-s dans la période de l'adolescence ou au début de l'âge adulte où la construction de l'identité et des choix sont centraux (Lannegrand-Willems, 2008). À ce moment, le vécu¹¹⁵ des alternant-e-s est très divers. Et les facteurs déterminant l'élaboration du projet professionnel, pour ces jeunes en formation par alternance, sont multiples et complexes. Parmi ces facteurs, la représentation genrée des métiers et du monde professionnel avant la formation jouent un rôle (Guichard, 1993; Guichard & Huteau, 2006; Stevanovic, 2006) et elles se construisent bien avant l'adolescence (Mosconi & Stevanovic, 2007) notamment dans le milieu familial (Cohen-Scali, 2010, p. 205). Mosconi (2014), nous rappelle qu'être garçon ou fille, femme

¹¹⁵ Il nous faut préciser les notions d'expérience et de vécu. Selon Cohen-Scali en référence à Jodolet (2006), « le vécu est décrit comme un état où le sujet éprouve et ressent de manière émotionnelle. L'expérience comporte également une dimension cognitive favorisant l'expérimentation du monde et concourant à la construction de la réalité selon des catégories socialement données. » (Cohen-Scali, 2010, p. 72)

ou homme, s'apprend dès le plus jeune âge dans le milieu familial puis à l'école, c'est la socialisation sexuée. Et cet apprentissage peut donner lieu, quand il est exacerbé, à l'intériorisation de stéréotypes¹¹⁶ de sexe. Aussi, les représentations genrées sont en lien avec les choix différenciés de chaque individu suivant son sexe. Elles contribuent à la construction de l'identité sexuelle des individus qui cherchent à affirmer leur appartenance à un sexe ou à l'autre vis-à-vis de la société. Ce qui fait dire à Vouillot (2002, p. 488) que :

« Dans les choix d'orientation, il y donc enjeu et mise en jeu de l'identité sexuelle et sexuée. Autrement dit, les choix d'orientation sont "instrumentalisés" par la nécessité d'affirmation identitaire en tant que fille ou garçon, femme ou homme. Ils participent de cette construction permanente et sont utilisés comme preuve d'appartenance à l'une ou l'autre catégorie de sexe. »

Une des particularités de la formation professionnelle en alternance est de créer des occasions d'expériences en situation de travail. Cette expérience du travail, pour les jeunes, ferait intervenir principalement trois types de représentation : «... des représentations de soi, des représentations du futur et des représentations du travail. »¹¹⁷ (Cohen-Scali, 2010, p. 72) Et l'alternance est souvent « *La transition de l'école au travail [qui] s'accompagne d'un renouvellement des représentations de soi et de l'environnement.* » (Aldeghi & Cohen-Scali, 2006, p. 11)

Or les entreprises comme les individus sont aux prises avec un monde de plus en plus « liquide » (Bauman, 2000; Veltz & Weil, 2015). Ainsi les changements, qui se succèdent de plus en plus nombreux et rapides, ont un impact sur l'entreprise et ses salarié-e-s y compris ses alternant-e-s. Ce qui fait dire à certain-e-s auteur-e-s que l'individu serait entraîné à construire une « *identité liquide* ».

Dans ce triple mouvement du changement individuel, collectif et sociétal, les représentations sont-elles modifiées pour les jeunes femmes et les jeunes hommes de la même façon ? Plus précisément, les formations en alternance de niveau bac+2, constituent-elles une période particulière (de prolongement, d'inflexion, charnière, ou irréversible) pour l'individu ? Si, oui, par quels processus ? Et en quoi cela impacterait-il leurs projets professionnels ou de formation ?

13. Une construction dynamique : la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

Nous avons vu dans le chapitre IV qu'il était possible d'étudier la période de l'alternance en formation professionnelle à l'aide du cadre théorique de la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura (2007). Nous rappelons simplement que cette théorie est modélisée par des interactions bidirectionnelles dynamiques entre l'« environnement » (E), le « comportement » (C) et la « personne » (P) dont la configuration et l'intensité varient

¹¹⁶ « [...] c'est un ensemble de croyances rigides voire caricaturales, concernant les caractéristiques supposées d'un groupe social qui tend à standardiser les membres du groupe. Quand il s'agit de groupes sociaux inégaux, ces croyances ne différencient pas seulement les groupes, ils valorisent le groupe dominant et dévalorisent le groupe dominé, produisant une hiérarchie entre ces groupes. [...] » (Mosconi, 2014, p. 5)

¹¹⁷ Elle permet comme activité de travail « ...de réinterroger plusieurs objets sociaux : le soi à cause des enjeux identitaires, de reconnaissance et de valorisation de l'individu ; le futur car les populations en question sont des jeunes qui n'en sont qu'aux prémises de leur carrière professionnelle ; le travail, parce que les individus abordent les activités professionnelles avec certaines attitudes et opinions concernant le travail qui peuvent freiner ou faciliter l'implication et générer plus ou moins de satisfactions. » (Cohen-Scali, 2010, p. 72)

suyant les situations. Or, d'une part, cette période de transition mène les alternant-e-s à faire des choix professionnels. D'autre part, Lent (2008) décrit la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) qui s'appuie sur la théorie sociale cognitive. Il est donc logique de s'intéresser aux modélisations théoriques du choix professionnel proposé par cette théorie.

Ainsi, la TSCOSP comprend, entre autres, 3 modèles : le développement des intérêts scolaires et professionnels (1), la construction des choix d'études et des choix professionnels (2) et le niveau de réussite à atteindre dans les domaines universitaires et professionnels (3). Ces modèles se recouvrent en partie, sont en interaction, mais décrivent des processus conceptuellement distincts (id.). Ils sont explicités par Lent dans un article traduit par Blanchard. L'un d'eux nous intéresse particulièrement, le « modèle des facteurs personnels, contextuels et liés à l'expérience », qui affectent le comportement des choix professionnels. Pour l'analyse de ce processus la TSCOP considère trois composantes :

« L'expression d'un choix initial pour entrer dans un domaine particulier, la mise en œuvre d'actions destinées à réaliser son propre but (par exemple s'inscrire à un programme de formation particulier ou dans une discipline universitaire principale) et les expériences de réussite postérieures (les réalisations exemplaires) qui alimentent une boucle de rétroaction, affectent la configuration des futurs choix d'options. » (Lent, 2008, p. 6)

Ce qui nous paraît intéressant, c'est que la TSCOSP prévoit que les adultes comme les jeunes adultes et les adolescent-e-s peuvent faire évoluer leurs intérêts professionnels avec de nouvelles expériences. Ce qui dans ce travail, nous permet de considérer toute la population des alternant-e-s de notre terrain de recherche. Enfin, elle prend en compte les effets liés aux origines, à l'environnement socioculturel et au genre, ce qui permet d'intégrer les éléments qui font intervenir les facteurs sexe et l'origine sociale des différents individus¹¹⁸. Cependant, nous ne pouvons faire l'impasse sur les deux autres processus. Car pour l'un, il modélise le processus du développement de l'intérêt professionnel¹¹⁹ qui s'élabore tout au long du cursus scolaire et qui a tendance à « se cristalliser » et « se spécifier » (Ginzberg) avec le temps jusqu'à l'entrée dans la vie professionnelle. Cependant, ce processus est continu et il peut se prolonger au-delà de l'entrée dans la vie active. Il fait intervenir les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats qui influencent les intérêts professionnels. Conformément à la TSC, le sentiment d'efficacité et les attentes de résultats sont à chaque fois spécifique à une activité ou un domaine de compétence. Lent, précise que

« L'intérêt pour un type d'activité a une probabilité plus forte de se développer et de se renforcer (a) quand les personnes se considèrent elles-mêmes comme compétentes (personnellement efficaces) pour cette activité et (b) quand elles anticipent le fait qu'en réalisant cette activité, elles obtiendront des résultats valorisés (attentes positives à l'égard des résultats). En même temps, les personnes ont une probabilité plus forte de développer un désintérêt ou même une aversion envers des activités pour lesquelles elles doutent de leur propre efficacité et s'attendent à obtenir de mauvais résultats. » (2008, p. 4)

¹¹⁸ Modèle (2) des facteurs personnels, contextuels et liés à l'expérience, qui affectent le comportement de choix professionnel (Source : « Figure 2. Model of person, contextual, and experiential factors affecting career-related choice behaviour », Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (1993) voir l'illustration de l'article (Lent, 2008))

¹¹⁹ Modèle (1) du développement des intérêts professionnels fondamentaux au cours du temps (Source : « Figure 1 : Model of how basic career interests develop over time », Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (1993) voir l'illustration de l'article (Lent, 2008))

Or, nombre d'études, déjà citées dans le chapitre IV, montrent les changements des intérêts qui peuvent se produire lors du vécu de l'alternance, notamment en ce qui concerne les ruptures de contrat. En effet, les ruptures sont parfois une illustration du résultat de ce processus, la décision de poursuivre la formation pour un métier plus qualifié ou dans une autre branche, en sont d'autres. Plus simplement, l'intégration dans l'entreprise d'accueil à un poste en fin de formation peut être l'aboutissement du renforcement de l'intérêt initial. Ce qui nous ramène au modèle (1) du comportement de choix professionnel de l'individu. L'autre modèle¹²⁰ décrit le processus du niveau de réussite atteint qui fait intervenir le sentiment d'efficacité personnelle et l'attente de résultats qui influencent les buts. Le processus se reboucle, car les résultats antérieurs forgent la croyance de l'individu en ses capacités lui permettant de construire son sentiment d'efficacité personnelle et des attentes de résultats (la portée est toujours limitée vis-à-vis de tâches ou types de tâches spécifiques). Ces modifications entraînent des changements dans les buts. On peut typiquement faire appel à ce modèle pour analyser le vécu des alternant-e-s vis-à-vis des tâches qui leurs sont confiées en entreprise. Cette analyse se justifie d'autant plus que nombre d'auteur-e-s déplorent que souvent les situations de travail en entreprise sont peu adaptées aux exigences d'une formation en alternance pour les jeunes (cf. chapitre IV). Cette inadéquation peut parfois conduire à une perte d'intérêt (modèle 1) qui peut affecter le processus du choix (modèle 2) et quelques fois déboucher sur une rupture de contrat. Finalement, nous pouvons dire que ces tâches sont des expériences pour les jeunes individus qui contribuent à nourrir des représentations (Cohen-Scali, 2010).

Quelles interactions existent-ils d'une part entre le stagiaire et le milieu professionnel de pratique (l'entreprise, l'administration...) et d'autre part entre le stagiaire et le milieu d'instruction (le centre de formation, lycée, CFA ...)? Pour les interactions qui existent, provoquent-elles des changements sur l'environnement, la personne, le comportement? Plus précisément affectent-elles la représentation des métiers (prestige, accessibilité selon le sexe, l'origine socioculturelle et les résultats...), du monde professionnel (rémunération, possibilité de progression, reconnaissance, conditions de travail, relationnel ...) et/ou le projet professionnel (objectifs, choix de formation ou d'emploi...)?

14. Conclusion et perspectives : des inégalités connues et toujours d'actualité

Nous avons conclu dans la partie alternance que cette dernière ne pouvait à elle seule effacer les conséquences des inégalités et des choix différenciés suivant le sexe ou l'origine sociale. Et nous venons de voir dans cette partie que ces inégalités et ces choix différenciés se construisent en partie avant l'entrée en formation en alternance. Il semble donc que l'on demande ou somme tant l'orientation que l'alternance à avoir des vertus que la société ne porte pas systématiquement dans les faits (mixité, égalité des chances, méritocratie, égalité devant les choix entre les hommes et les femmes...). Et l'éducation à l'orientation, dans son impact sur les conséquences des inégalités et des choix genrés, pourrait actuellement être limitée, car trop centrée sur le projet de l'individu et le concept de carrière (Savickas & Pouyaud, 2016). Des avancées ont été constatées du point de vue de la scolarité des filles dans le système scolaire (P. Merle, 2009b). Cependant, la répartition des hommes et des femmes suivant les spécialités, les secteurs d'activités, les emplois et les métiers est marquée par le genre. Cela commence par une socialisation différenciée très tôt (dès l'enfance) des garçons et des filles — en partie construite sur une

¹²⁰ Modèle (3) de réalisation de tâche (Source : « *Figure 3. Model of task performance* », Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (1993) voir l'illustration de l'article (Lent, 2008))

anticipation des rôles dans la cellule familiale et une représentation des métiers — se poursuit tout au long de la carrière scolaire par une orientation genrée menant à un ensemble de secteurs d'activités, d'emplois et de métiers « près déterminés » ou du moins en grande partie prévisible (statistiquement). Ce qui ne présage pas systématiquement du devenir de chacune et chacun (par exemple les parcours atypiques). Aussi, la compréhension de la continuité des inégalités dans le temps, la société et les biographies des individus, est dépendante de la prise en compte de la multiplicité des facteurs, des situations, des différences inter-individus, des évolutions sociales, culturelles, techniques et économiques. Et des constats trop généraux – basés sur des éléments essentiellement statistiques – sont peu descriptifs et explicatifs si on considère des contextes plus restreints limités à une filière, un domaine d'activité, un territoire, un métier, un dispositif, une temporalité... C'est peut-être pour cela que nombre d'auteur-e-s préconisent une approche longitudinale et qualitative pour mieux appréhender les processus à l'œuvre dans l'orientation, la formation et les parcours des individus.

De ce chapitre nous retenons que : le parcours scolaire et professionnel est corrélé avec des inégalités à plusieurs dimensions reliées de façon plus ou moins directe aux origines sociales et au sexe ; les inégalités sont cumulatives sur le parcours des individus ; l'orientation scolaire et professionnelle devient une affaire de plus en plus individuelle ; la théorie sociocognitive et les concepts afférents peuvent modéliser le comportement de l'individu dans les interactions entre la personne et ses environnements.

La compréhension de l'orientation au sens de la personne et de la construction de son soi est encore peu explorée pour les personnes qui s'engagent dans une formation en alternance. La considération des intentions et de leurs transformations amenant la décision de l'entrée en alternance questionne le projet, son élaboration et les conditions de sa réalisation. Ainsi le chapitre qui suit nous conduit à considérer le projet comme un processus d'élaboration et de prise de décisions dans la perspective de mieux appréhender l'entrée dans les formations en alternance. Après avoir évoqué les différentes acceptions du mot projet, nous aborderons ce qui projette et fait projet pour l'individu en abordant les concepts de sentiment d'efficacité personnelle, de motivation, de décision, d'engagement ... en lien avec l'alternance et l'environnement social qui ne manque pas d'influencer différemment les hommes et les femmes dans les projections de leur avenir.

VI. Le projet : un concept efficient pour les acteur-trice-s de l'alternance ?

1. Introduction

Selon Boutinet¹²¹, en français, le « projet-dessein » et « le projet-programme » sont les deux significations du terme projet que l'on traduit en anglais avec les mots « *purpose* » et « *project* ». Ce qui rejoint Ardoino qui distingue le « *projet-visée* » et le « *projet-programmatique* ». Dans la même perspective, Guichard (2008), précise que le plan est doté de moyens pour la réalisation d'un objectif, alors que le projet peut être remis en cause pendant sa concrétisation par l'utilisation même de moyens. Ainsi, le projet peut évoluer tant dans sa mise en œuvre que dans ses objectifs initiaux (Guichard, 1993).

La notion de projet se développe particulièrement en France dans les années 70 et 80 (Guichard, Huteau, & Collectif, 2007) à une période de montée du chômage particulièrement pour les jeunes (15-24 ans) et les ouvrier-ère-s non qualifié-e-s (Cabannes, 2013). Le projet est alors une « solution » avancée dans nos sociétés occidentales « à un état présent caractérisé par des insuffisances : taux de chômage, non compétitivité, échec scolaire, angoisse quant à l'avenir, etc. » (Guichard, 1993, p. 14). À tel point que certains se posent la question de la possibilité de critiquer l'idée de projet dans notre société (Lemoine, 1997). Car le projet, selon Lemoine, a trois grands attraits :

- Un recentrement sur les objectifs qui se traduit souvent dans le travail par un travail d'équipe rationalisé, défini, exigeant et évalué.
- La clarification des objectifs ou du but incite à une plus grande implication et motivation de chacun, ce qui se répercute sur le travail et la réussite collective.
- Pour l'individu le projet permet une mise à distance de la réalité, d'envisager une solution et de se rassurer. Car « avoir un projet, c'est avoir un objectif, un plan, une stratégie. » (ibid., p. 569)

Figari, quand il rend compte de ses travaux sur le projet d'établissement, précise que « *cette notion [le projet] s'organise autour de deux pôles incontournables : l'un "individuel", l'autre "social".* » (1991, p. 49) Pour l'auteur, « le projet comme comportement individuel » comporte quatre aspects : le processus, la réponse à une incertitude, la conduite d'anticipation, la conduite de réussite. Quant au « projet comme pratique sociale », il est vu comme un phénomène social de production collective de normes et de décisions et une élaboration de choix plus ou moins déterminés.

Ainsi, le projet semble être un lieu commun de notre temps, une évidence intériorisée ou imposée à tous. Et on parle de projet scolaire, projet de vie, projet familial, projet éducatif, projet de l'élève, projet d'établissement (Figari, 1991), projet d'entreprise, projet politique, projet de formation (Barbier, 1980; Bourgeois & Nizet, 2011), de pédagogie du projet (Huber, 2005; Vassileff, 1991) ...et projet d'orientation scolaire et professionnelle (Guichard, 1993; Guichard & Huteau, 2005).

Qu'en est-il pour l'alternant-e de bac+2 ? Quel type de projet peut-il/elle construire ? Faut-il parler encore de projet d'orientation ou professionnel ? Car le ou les projets, notamment professionnels, s'inscrivent dans une succession de « [...] *transition professionnelle comme réplique opportune [a ce] [au] chaos de carrière [...]* » (Boutinet, 2014, p. 401)

¹²¹ Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

Par ailleurs, le projet comme l'alternance et l'orientation ont en commun des « missions » ou des vertus et font l'objet d'une forme d'incantation quant à la préparation de l'avenir professionnel des jeunes. Se pose alors pour nous la question de la place du projet dans la trajectoire des alternant-e-s et son articulation avec les autres concepts.

L'objectif de ce chapitre n'est pas de dresser un tableau exhaustif des concepts liés à la notion de projet, mais plutôt de rentrer dans un discours dialogique entre le projet, l'orientation et l'alternance afin de mieux circonscrire notre objet de recherche. Aussi, dans ce chapitre nous allons aborder le projet sous différentes thématiques complémentaires et imbriquées :

- le projet comme objet invoqué par nos institutions pour définir des modalités,
- le projet comme objet de recherche,
- le projet du/de la « jeune » apprenant-e et de l'adulte,
- le projet comme un objet construit par le genre,
- le projet du point de vue des trois acteurs de l'alternance,
- le projet critique et critique du projet.

Puis nous reviendrons au fondement de l'entrée en formation avant de conclure.

2. Le projet : un outil pour l'institution éducative¹²²

a. Le projet éducatif

Pour Ardoino (1984), la notion de projet est polysémique et peut se comprendre dans deux acceptions. Le projet chargé de sens, mais peu soucieux des conditions de réalisation : « projet-visée ». Ce projet vague et flexible, dont la concrétisation n'est assurée ni par des moyens ni par un chemin balisé, laisse la porte ouverte au projet chimérique et utopique. L'auteur cite en exemple le projet de société. Le projet ancré dans la réalité, technique, budgétaire ... ou technocratique et soucieux d'un objectif perçu comme réalisable et à atteindre suivant certaines étapes : « *le projet programmatique* ». Ce dernier loin d'ouvrir à des futurs, impose un cadre contraint empreint d'une logique. Pour l'auteur, il n'y a pas de projet pédagogique sans projet de société et pas de changement « *sans se donner les moyens d'une éducation appropriée à la promouvoir* » (ibid., p. 9). En cela, un changement dans le système éducatif est indissociable d'un changement de société. Et un projet ne peut être porteur d'un investissement collectif que s'il est sous-tendu par un « grand projet politique ». On en revient alors aux valeurs.

b. Le projet : un objet institutionnel

Pour nos institutions, le projet devient un outil prescrit tant aux établissements et acteurs du système éducatif (Ardoino, 1984) qu'aux jeunes (Guichard, 2006) qui les fréquentent. Ainsi, dès 1979, sont publiées des circulaires et des notes de service qui mentionnent le projet éducatif (Guichard et al., 2007). Par la suite, avec la loi d'orientation du 10 juillet 1989, le projet devient le moyen par lequel les élèves et les étudiant-e-s élaborent leur projet d'orientation scolaire et professionnelle avec les différents acteurs concernés par leur orientation. Ainsi, on relève dans le texte : l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation, des professionnels compétents et la contribution des administrations concernées, des collectivités territoriales, des entreprises et des

¹²² « Institution » au sens de Dubet (2002, 2010) et « éducative » au sens de formation par la mise en œuvre de moyens dans le but du développement des connaissances et des pratiques.

associations. Ce qui ouvre le champ d'intervention en matière d'orientation ou d'éducation à l'orientation à bien des acteurs extérieurs (certains diront étrangers comme l'entreprise) au système éducatif. Dans cette même loi, l'article 3 assigne comme mission à l'état de permettre à tous les élèves n'ayant pas « un niveau de formation reconnu » de poursuivre leur formation afin de l'atteindre. Ce niveau « minimum de reconnaissance » n'est pas forcément le baccalauréat général, technologique ou professionnel. Pourtant c'est l'objectif affiché dans ce même texte pour la grande majorité des élèves¹²³. Et c'est seulement en 2015 que le retour dans la formation initiale des jeunes de 16 à 25 ans devient un droit effectif¹²⁴ pour les sortant-e-s sans qualification professionnelle reconnue suivant deux décrets¹²⁵ d'application de la loi de 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école ». On remarquera que l'éducation permanente ou la « formation permanente »¹²⁶ est aussi une mission des établissements publics (article 1). Elle doit permettre une montée en qualification et valider les connaissances acquises. Ainsi la formation, suite à une période d'activité professionnelle, d'inactivité ou de chômage, doit permettre à l'individu d'actualiser ses compétences pour une insertion sur le marché du travail plus aisée ou de suivre l'évolution de son poste de travail. Aujourd'hui, cette partie de la mission est assurée, dans le système éducatif d'état, plus particulièrement par les Greta et l'AFPA¹²⁷. Dans le même temps, les établissements du premier et second degré sont en devoir d'établir un projet d'établissement (article 18). En 1996, une circulaire mentionne le projet de « formation et d'orientation personnelle » de l'élève en collège dans une perspective d'autonomie de décision, d'évaluation des difficultés et de projection dans l'avenir. Cet objectif n'est pas accompagné, dans le texte, de modalités précises (ni de moyens spécifiques) et laisse l'initiative aux acteurs de terrain (l'assignant à tous) sous couvert « des ressources qu'offre l'environnement économique, de l'âge, des besoins et des caractéristiques des élèves ». Dans le rapport « *Pour la réussite de tous les élèves* », une nuance est apportée par une recommandation sur le processus d'orientation et d'affectation en trois points : « *aider les élèves à former un projet éclairé au cours du collège ; respecter au mieux le choix éclairé de l'élève et de ses parents ; faciliter les changements de parcours.* » (Thélot, 2004, p. 74) Ainsi, le projet deviendrait plus « éclairé », plus respectueux des choix et on notera, plus particulièrement, évolutif. Dans cette même perspective, en 2005, la création de l'option facultative de découverte professionnelle trois heures hebdomadaires en classe de troisième du collège¹²⁸ (DP3) vise à permettre aux élèves de

¹²³ Effectivement, c'est dans cette même loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989) que l'on retrouve l'objectif à 10 ans des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (article 3).

¹²⁴ Communiqué de presse - Najat Vallaud-Belkacem - 08/12/2014 (source : <http://www.education.gouv.fr/cid84501/droit-au-retour-en-formation-initiale-pour-les-16-25-ans-publication-des-decrets-relatifs-a-la-duree-complementaire-de-formation-qualifiante-et-a-la-formation-des-sortants-sans-qualification-professionnelle.html> consultée le 14/01/2017)

¹²⁵ Décret n° 2014-1453 du 5 décembre 2014 relatif à la durée complémentaire de formation qualifiante prévue à l'article L. 122-2 du Code de l'éducation et Décret n° 2014-1454 du 5 décembre 2014 relatif à la formation professionnelle des jeunes sortant sans qualification professionnelle du système éducatif.

¹²⁶ Selon, Tanguy (2005, p. 107) « C'est sans doute la loi de 1971 créant "la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" qui consacre, par son inscription dans le Code du travail, l'adoption de la notion de formation aux dépens de celle d'éducation : éducation des adultes, éducation permanente, éducation populaire. »

¹²⁷ La loi n° 2015-994 du 17 août 2015 relative au dialogue social et à l'emploi prévoit le changement de statut de l'AFPA (Association nationale pour la formation professionnelle des adultes) en établissement public industriel et commercial (EPIC).

¹²⁸ D'après l'arrêté du 14 février 2005 (DESCO, 2005) publié au journal officiel du 25-2-2005.

construire des choix éclairés pour leur parcours de formation. Et la mise en œuvre de cette option doit, entre autres, tenir compte des « projets émergents des élèves » dans le « projet collectif » de cet enseignement. On le voit là encore, l'institution se sert du concept de projet soit pour qualifier une progression pédagogique spécifique et adaptable, soit pour désigner une projection de l'individu. La fonction centrale du projet de l'élève est encore réaffirmée dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 où il est question (article 23) de l'élaboration du « projet d'orientation scolaire et professionnelle ». Cette expression est reprise par l'article 47 de loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, puis en 2015 dans l'arrêté du 1^{er} juillet 2015 relatif au Parcours Avenir. Et on retrouve la même formulation dans la circulaire de 2013¹²⁹ qui concerne cette fois les étudiant-e-s. À ce moment, ce n'est pas une nouveauté dans les universités simplement parce que déjà en 2007, un cap est franchi avec le plan licence qui inscrit un enseignement autour du « *projet professionnel personnalisé de l'étudiant* » dans les maquettes de formation universitaire (Leclercq, 2012). Ainsi, le concept de projet est constamment repris depuis 1989 dans le cadre d'une « éducation à l'orientation » du collège à l'enseignement supérieur.

3. Le projet : un outil éducatif au service de l'apprentissage et de l'évaluation

Au-delà du projet d'établissement scolaire (Figari, 1991), du projet de l'équipe pédagogique (Perrenoud, 1999), du projet de formation en alternance (Bourgeois & Nizet, 2011), du projet d'entreprise (Galinon-Méléneq, 1994) ... que nous n'aborderons qu'à l'occasion de leur émergence dans les propos des enquêté-e-s ou dans la partie analyse, il nous semble utile d'aborder ici deux types de projets : le « projet d'étude » ou le « projet en entreprise » et le « projet personnel et professionnel de l'étudiant-e ». Car tous deux sont des créations du système éducatif : le premier au niveau opérationnel de la formation, le second au niveau plus macro comme une injonction aux différents acteurs de l'institution. D'autres « projets » ont été instaurés par l'institution et pour un temps appliqués ou qui perdurent comme : les projets techniques en enseignement technologique et en SEGPA en 1998 (Reverdy, 2013), le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP)¹³⁰ dans les formations de niveau CAP au baccalauréat professionnel en 2000, les itinéraires de découvertes en collège en 2002¹³¹...

Pour Rochex (1995), ce qui ressort des textes et des discours, c'est un consensus autour d'une relation causale entre le projet et la réussite. Cependant, l'auteur réfute cette relation simpliste et montre, à l'appui d'une étude réalisée avec des collégien-ne-s, la complexité du sens donné par ces dernier-ière-s au projet. Dans la continuité de cette analyse, l'idée que la construction d'un « projet personnel ou professionnel » implique une plus grande implication dans les apprentissages scolaires est aussi remise en cause. Nous abordons plus particulièrement les problématiques de la relation du sens et de l'apprentissage (cognitif) en relation avec le projet dans le chapitre « Le projet : du jeune à l'adulte émergent ».

¹²⁹ Circulaire n° 2013-0012 du 18-6-2013 intitulée : Renforcement du continuum de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur.

¹³⁰ Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel - Circulaire n° 2000-094 du 26-6-2000 parue au BOEN du 29-6-2000 - C'est « une modalité pédagogique qui consiste à faire acquérir des savoirs à partir d'une réalisation concrète liée à des situations professionnelles. » (MENESR, 2016)

¹³¹ Préparation de la rentrée 2002 dans les collèges et mise en œuvre des itinéraires de découverte. Circulaire n° 2002-074 du 10-4-2002

a. Le projet d'étude ou le projet en entreprise

Nous entendons par projet d'étude ou en entreprise, le projet que les étudiant-e-s et alternant-e-s sont en obligation de réaliser dans la perspective de l'écriture du dossier de fin d'année contribuant à leur évaluation en vue de l'obtention du diplôme ou de la certification convoitée.

En effet, dans nombre de formations professionnelles initiales ou continues, il est souvent demandé aux apprenant-e-s de construire un projet fictif ou concret. Cela se formalise par un rapport de stage dans certaines formations du supérieur en alternance (Merhan & Baudouin, 2007) ou par un « projet d'ingénieur » ou un « projet industriel » (Chaix, 2007) dans d'autres. Ce projet est demandé dans le cadre de la formation afin que les apprenant-e-s se saisissent d'une problématique et montrent leur capacité à l'aborder avec les outils théoriques acquis en formation tout en prenant un certain recul au vu de leur utilisation pratique ou de leur mise en application dans le milieu professionnel. Dans les formations en alternance, ce projet doit être en lien étroit avec les activités de l'entreprise d'accueil. Ce type de projet bien que ne faisant pas partie, a priori, des projets individuels, il revêt une certaine importance pour l'apprenant quant à sa motivation, son implication dans la formation et sa réussite aux épreuves de validation de la formation. Par exemple, pour les BTS et pour certains (peut-être tous au niveau supérieur) titres professionnels, le dossier et la présentation orale du projet d'étude rentrent dans l'évaluation terminale de la formation et conditionnent pour une partie importante l'obtention de la qualification visée.

On lit bien l'importance pour les alternant-e-s de ce type de projet, appelé aussi « projet en entreprise », dans les témoignages recueillis par Nowé (2008) dans le cadre de sa thèse. Ce type de projet est aussi cité par les étudiant-e-s ingénieur-e-s des écoles supérieures agricoles comme un facteur d'aide à l'élaboration du projet professionnel (Badinand et al., 2009). En effet, lors de leur formation les alternant-e-s sont accompagnés par un-e tuteur/tutrice en entreprise et un-e tuteur/tutrice universitaire notamment dans un projet industriel. Par exemple, un interviewé (homme, deuxième année du cycle ingénieur d'exploitation des systèmes de production) déclare à propos de son projet : « *tous les outils que l'on apprend ; les mettre en action dans ce projet... au moins une grande partie* », plus loin

« Mais ce projet, il ne faut pas le faire tout seul, il faut le faire accompagné de plusieurs personnes, et notamment prendre en charge une équipe de travail, et parler aux gens, dire pourquoi ça va servir, comment ça va leur servir, leur faire accepter en gros. Et donc ils ont su me donner des projets à des moments clefs, qui m'ont permis justement d'évoluer dans ma position et d'avoir l'ouverture d'esprit que j'ai aujourd'hui. »

Parfois le projet est plus formel que réel et l'alternant-e ne peut mettre en pratique tous les outils théoriques acquis à l'IUT. Car il faut tenir compte des aléas de la mise en œuvre du projet dans la situation réelle rencontrée dans l'entreprise (femme, seconde année de DUT OGP¹³² en alternance) et d'un « lâcher de responsabilité » ou du « laisser faire » (Astier, 2012) sur un projet concret parfois difficile de la part de l'entreprise au vu de la prise de risque que cela constitue au niveau de l'activité de production. Ce qui rejoint certains auteur-e-s qui font remarquer que l'apprentissage en situation de production (Pastré, 1999, 2001; Pastré et al., 2009) ou en alternance (Vanhulle et al., 2007) a des limites, car contingent à des objectifs de production qui peuvent ne pas s'accorder avec les objectifs d'apprentissage. Ce que Cohen-Scali résume par la position des apprenti-e-s : « *Coincés*

¹³² DUT Organisation Gestion de la Production devenu depuis DUT Qualité Logistique Industrielle et Organisation (QLIO).

entre leur rôle d'apprenant, mais aussi d'agent de production, les alternants ont au sein des entreprises un statut spécifique, souvent ambigu. » (2010b) Ce qui est aussi signalé par Mayen et Olry (2012b) qui ajoutent les contraintes de sécurité notamment en fonction de l'âge de l'alternant-e (nous pourrions ajouter que pour certaines tâches, il est nécessaire d'avoir des certifications ou habilitations¹³³) et des équipements ou des situations de travail disponibles dans l'entreprise d'accueil. Les auteurs proposent des solutions adaptées à chaque alternant-e-s comme le droit au stage en période de formation en alternance ou des mises en situation dans les centres de formation pour compléter les carences d'expérience dans l'entreprise d'accueil.

L'auteur conclut de ses entretiens que le projet en entreprise est un élément déterminant et indispensable, car il permet à l'alternant-e « *de se sentir utile à l'entreprise, de participer à des démarches présentant un enjeu réel pour l'entreprise.* » (Nowé, 2008, p. 75) Il souligne aussi le rôle du soutien du maître d'apprentissage dans ce projet à la fois humain, pédagogique et technologique. L'auteur synthétise dans une figure¹³⁴ par un trait hélicoïdal « des interactions, des tensions et des échanges » entre les différents protagonistes et leur projet. Pour notre part, nous compléterions cette figure avec le projet de formation situé au-dessous de la formation à l'école puis l'organisme de formation. Ainsi, nous aurions représenté, en interaction autour de l'apprenant, les trois projets concurrents et idéalement imbriqués des trois acteurs de la formation (le projet de l'entreprise, le projet en entreprise et le projet de formation).

Par ailleurs, au fil des descriptions, on entrevoit l'importance du projet en entreprise (projet d'étude) dans le projet de formation du point de vue de l'organisme de formation en tant que « *dispositif fonctionnel de référence* »¹³⁵ (Albero, 2010). Ces projets de formation en IUT, licences et écoles d'ingénieur-e-s par alternance dans un souci de médiatiser la relation ternaire, utilisent inmanquablement le projet en entreprise. Ce qui est le cas pour d'autres formations en alternance comme les Bac pro, BTS et TSME. Pour Bourgeois et Nizet (2011, p. 41- 42), le projet de formation revêt plusieurs aspects parfois antagonistes suivant que l'on considère le formateur, l'apprenant, le projet de chacun des apprenant-e-s participant-e-s à la formation et bien sûr l'institution et leurs objectifs respectifs. Retenons simplement, à ce point de notre écrit, que le « projet en entreprise » est crucial pour l'alternant-e dans nombre de formations en alternance et qu'il fait intervenir les trois acteurs de la formation (l'alternant-e, l'organisme de formation et l'entreprise). Geay préfère parler d'un « projet négocié » plus global, où l'alternant-e réellement impliqué-e, qui assurerait « *une expérience en vraie grandeur, c'est-à-dire une expérience où il [l'alternant-e] puisse affronter et se sortir de périls (ex-perire), c'est-à-dire prendre des risques.* » (1994, p. 250)

b. Le projet personnel et professionnel de l'étudiant-e

Le projet personnel et professionnel de l'étudiant-e a déjà été mis en place depuis une

¹³³ Par exemple dans le secteur du transport et de la logistique, il est nécessaire d'être majeur et d'avoir passé un CACES 1 (Certificat d'Aptitude à la Conduite en Sécurité) Cariste type R389 pour pouvoir manipuler un transpalette à conducteur porté. Ce matériel est couramment utilisé pour charger et décharger les camions, approvisionner les entrepôts et préparer les commandes.

¹³⁴ Se reporter la figure 7 dans la thèse de Nowé (2008) p. 400 intitulée « L'apprenant dans la dynamique de l'alternance ».

¹³⁵ « base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions. » (Albero, 2010, p. 67)

trentaine d'années dans certaines universités (Mérini & Séré, 2001; Tralongo, 2008) inspiré par les travaux québécois (Pelletier, Noiseux, & Bujold, 1974) des années 70. Quant aux IUT, ils incluent dans la formation des étudiants un module obligatoire et évalué intitulé : le projet personnel et professionnel de l'étudiant-e (PPP) (Tralongo & Lê Hung, 2012), depuis 2005. C'est un dispositif pédagogique (ibid). La pratique de ce module dans les IUT semble assez variée. Ainsi à l'université de Jussieu (IUT chimie) « Le PPE représente 75 heures de travail par semestre »¹³⁶. On y consacre 15 heures de cours par semestre à Université de Savoie (IUT Génie électrique et informatique industrielle). Et à l'IUT de Lens « Trois enseignements spécifiques (45 heures) sont dédiés à l'élaboration du PPP au cours des trois premiers semestres »¹³⁷. Par ailleurs, en 2008 à l'IUT Lumière de Lyon, qui propose toutes ses formations en seconde année de DUT en alternance, il est prévu de consacrer une cinquantaine d'heures au projet personnel et professionnel (Tralongo, 2008). Ces heures s'articulent autour d'abord du « projet personnel » (qui permet d'acquérir les techniques de recherche d'information sur les métiers et à leur connaissance), puis d'un module intitulé « Préparer l'insertion professionnelle » (qui permet un travail sur le CV, la lettre de motivation et l'entretien) avec en parallèle le « Parcours d'insertion » (consacré aux outils et à la recherche active d'une entreprise d'accueil). Cela peut se présenter aussi sous la forme de projets tutorés (Leclercq, 2012) par exemple en IUT gestion logistique et transport¹³⁸.

De plus, quelle que soit la formation supérieure en université, les étudiant-e-s ont accès au SUIO, Service d'Information (ou d'insertion) à l'Orientation dans le Supérieur¹³⁹. Dans le cadre de leur formation universitaire, on leur parle de « Projet Personnel et Professionnel » qui doit conduire l'étudiant à construire son parcours de formation et professionnel en faisant coïncider au mieux ses aspirations, ses axes de progrès et ses capacités.

Le projet personnel et professionnel de l'étudiant-e tel que nous le décrivons, ici, n'est pas à proprement dit un projet, mais plutôt un dispositif réglementaire assuré par les universités et à destination des étudiant-e-s. Cette injonction institutionnelle

« s'appuie [donc] largement sur l'hypothèse d'un lien entre absence de projet professionnel et échec universitaire. L'indécision démotiverait et contribuerait à l'échec et au décrochage. » (Faurie, 2012, p. 38)

Ce dispositif est censé diminuer le risque d'échec dans les premières années du cursus universitaire (Bart & Fournet, 2010). C'est avec une idée proche que le Québec a voulu renouveler le concept d'orientation à l'école avec l'approche orientante (Pelletier, 2009). Cependant, la mise en œuvre du projet personnel et professionnel de l'étudiant-e est encore sujette à bien des questionnements et des changements (Leclercq, 2012). Ce qui peut constituer un objet de projet, au sens de Boutinet, pour certains établissements.

¹³⁶ Source : <http://www.univ-paris-diderot.fr/sc/site.php?bc=accueil&np=pageActu&ref=2100> consultée en 2015.

¹³⁷ Source : http://www.iut-lens.univ-artois.fr/IMG/pdf/PPN_DUT_SRC.pdf consultée en 2015

¹³⁸ Source : <http://www.iut-glt.fr/iut-9.html> consultée en 2015.

¹³⁹ On trouve aussi la dénomination suivante : Service Commun Universitaire d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SCUIO-IP).

4. Du projet aux projets

a. Le projet : produit d'une socio-culture

Pour Boutinet dans son approche anthropologique du projet, le projet comporte « 4 dimensions qui expriment quatre préoccupations dominantes :

- « - une dimension d'inspiration vitale ;
- une dimension à connotation culturelle ;
- une dimension plus psychologique et existentielle ;
- une dimension méthodologique à référence pragmatique. » (2012, p. 378)

Pour l'auteur, la dimension vitale du projet est inspirée par la nécessité pour l'individu dont la vie s'allonge, de se créer une identité, de gagner en autonomie et de s'adapter à son environnement de plus en plus imprévisible. La dimension culturelle du projet est portée par l'obligation de pallier « l'obsolescence du temps vécu » et des technologies déjà mises en œuvre. C'est la culture socio-technologique de nos sociétés qui pousse à l'anticipation pour toujours faire quelque chose de nouveau dans une perspective de développement. Cette propension au projet se déplace en période de crise sur une individualisation du projet. Ainsi, le projet devient une façon pour la société et l'individu de métamorphoser un problème en « solution ». Les projets recouvrent alors des buts plus immédiats. Pour l'individu, le projet prend du sens avec son histoire personnelle, une mise en cohérence des raisons à s'engager dans celui-ci et une propension de l'individu à se conformer ou se démarquer d'un environnement sociétal. D'une façon pragmatique, le projet « donne l'impression à son ou à ses acteurs d'avancer, d'être acteur de quelque chose. » (ibid. 2012, p. 394) Car l'existence même du projet témoigne d'un manque que l'on veut combler dans un avenir que l'on ne perçoit pas ou difficilement. L'auteur définit aussi 3 états de l'acteur face à une conduite de projet : en projet, sans projet et hors projet (2010, p. 37). L'auteur préconise une alternance de période, en projet et sans projet afin de ne pas épuiser l'auteur du projet. Il prend la métaphore d'une terre agricole à qui l'on demande trop par une culture intensive sans lui accorder de période de jachère. En effet, le projet est gourmand en ressources comme les cultures qui puisent dans les ressources du sol. Cependant, il met aussi en garde contre le hors projet qui peut-être le symptôme d'une situation difficile à laquelle l'individu se résigne.

b. Une dichotomie des projets

Selon Boutinet (2010, p. 87- 107), on peut classer les projets en 7 grandes familles :

- les projets individuels liés aux âges de la vie,
- les projets de couple,
- les projets d'objets,
- les projets d'action,
- les projets d'événement,
- les projets organisationnels,
- les projets sociétaux.

Bien que chaque famille de projets soit bien définie, il est tout à fait possible qu'un projet puisse déborder ou emprunter des caractéristiques d'autres familles de projets. Ainsi, il n'est pas rare qu'un projet de couple soit aussi un projet individuel et en relation avec un projet d'objet ou d'action.

Dans ce travail, nous nous intéressons plus particulièrement aux projets individuels liés aux âges de la vie. Dans cette famille de projets, il semble évident que notre population de

par son âge entre 18 et 26 ans, en entrée de formation, oscille probablement entre les projets des jeunes (d'orientation ou/et d'insertion) et d'adultes (professionnels, familiaux, de carrière et de formation). Aussi, nous écarterons, ici, les projets de retraite qui s'annoncent plus tard dans la vie. Nous retiendrons pour notre part deux des 5 « variantes de projets individuels »¹⁴⁰ considérées par Boutinet (2010, p. 89- 90) :

- « *Les projets d'orientation et d'insertion des jeunes scolarisés, collégiens, lycéens ou étudiants* » qui peuvent se transformer en projet de réorientation.
- « *Les projets des jeunes adultes de 25-30 ans, sortis depuis quelques années du système scolaire (Galland, 1990), projet conjugal, familial, ou professionnel, projets de formation, projets de mobilité ou déjà de reconversion, projets latéraux de militance, d'engagement associatif, projets en période calme, mais aussi projets en situation de détresse (Desmarais, 2000)* ».

Bien que cette dichotomie nous permet de classer les projets, tout projet s'inscrit dans un environnement plus large que son objectif et implique l'auteur-e et les acteur-trice-s qui à la fois le font vivre et le contraignent dans un environnement postmoderne (Boutinet, 2010).

5. Le projet « individuel » : des approches théoriques

Dans cette partie, notre ambition n'est pas de recenser tous les aspects théoriques mis en jeu, dans les recherches sur le « projet » et suscités dans différentes disciplines, mais plutôt de rassembler les travaux qui nous semblent pertinents pour notre approche. Nous aborderons successivement en relation avec le projet : la carrière, le soi, la stratégie, les représentations. Puis nous aborderons successivement trois champs théoriques en rapport avec la notion de projet et qui semblent se dégager de notre revue de littérature : la motivation, la théorie sociocognitive, et l'identité.

a. Le projet et la carrière

Dans une perspective de la théorie de l'action, pour Young et Valach (2006), les projets (processus à moyen terme) font partie du concept de carrière et se concrétisent par des actions (processus à court terme). Ils hiérarchisent ces trois processus liés et temporels (du plus long au plus court) dont les deux premiers s'élaborent en même temps que se réalise l'action. De plus, le rapport au projet est subjectif, car il dépend de l'importance qu'accorde le sujet au projet ou de son inscription dans sa biographie (Young & Valach, 2009). En effet pour ces auteurs, une succession d'actions qui ont le même but constitue un projet. Si ce dernier se prolonge, fusionne dans le temps avec d'autres projets et s'il constitue une part importante de la vie du sujet, il est alors considéré comme une carrière.

b. Le projet médiateur entre le soi et l'environnement

Dans une perspective d'une conception de la motivation humaine en relation avec le comportement, selon Nuttin (2000, p. 194- 197), l'être humain a une propension à changer ce qui l'entoure et à avoir une action sur lui-même. En quelque sorte, il serait « naturellement » dans une forme ou une autre de travail (construction, destruction, modification, apprentissage...) soit par des motivations extrinsèques, soit par des motivations intrinsèques. Pour lui, ces deux sources de motivation ont des conséquences

¹⁴⁰ En plus des deux variantes retenues ici, Boutinet (2010, p. 90) cite « les projets de mi-temps de la vie des adultes de 40-50 ans [...], les projets des adultes accomplis [...] [et] les projets de retraite[...] ».

différentes pour l'individu et ses projets. En effet, il fait remarquer que bien souvent le travail est « [...] un moyen nécessaire, mais purement extrinsèque, à la réalisation des projets personnels. » Pour le second aspect, il peut se concrétiser dans un projet vocationnel. Il classe le projet vocationnel dans les projets d'action. Pour l'auteur, « [...] les buts et les projets sont des concrétisations cognitives des besoins » (*ibid.*, p. 249) qui médiatisent en quelque sorte le soi du sujet avec son environnement. Et cette concrétisation se ferait par l'imbrication dynamique des processus cognitifs et motivationnels. Finalement, le projet se composerait d'« un objet-but » et d'« un chemin comportemental pour l'atteindre » décrivant un « schème de comportement » (*ibid.*, p. 250).

6. Le projet : une stratégie ?

Selon Béret (1986), qui étudie le projet scolaire sous le paradigme de la stratégie, le projet allie une « stratégie objective » et « une stratégie subjective ». Et il est la résultante d'une imprégnation sociale et de choix individuels dynamiques tournés vers un but. L'auteur considère le projet aussi comme un concept permettant l'analyse de « l'action propre de l'acteur » dans sa stratégie selon sa « dimension prospective » et sa « dimension rétrospective ». Gendron, dans une étude de la poursuite d'études, la poursuite des diplômé-e-s des filières techniques courtes de l'enseignement supérieur français, montre que les étudiant-e-s combinent « stratégie de formation et/ou stratégie d'employabilité, alliant minimisation des risques (d'échec en filière universitaire) et maximisation des avantages compétitifs » (2006, p. 87) dans une stratégie séquentielle. C'est à dire par des décisions prises par étapes aux prises avec la réalité, « [...] l'évolution de [son] l'environnement et aux difficultés induites par l'incertitude [...] » (2006, p. 105).

Pour Guichard, dans un monde de moins en moins prévisible, le projet tend à s'estomper devant la stratégie. Car il y a un changement dans la prise en compte de la temporalité des événements et de la projection dans l'avenir tant de l'état (institution de gestion de la nation) que pour l'individu. On passe ainsi :

- de la vision d'un souhait (objectif du projet) à la prise en compte d'un contexte. Ce que l'auteur appelle pour chaque concept : le « point d'ancrage ».
- de la définition de moyens et des modifications en fonction des ressources qui se présentent à l'exploitation des situations qui ouvrent des possibilités. Encore faut-il être en capacité d'entrevoir ces opportunités et de les exploiter quand elles se présentent pour mettre en place une stratégie vers de nouveaux objectifs.

Ainsi pour l'auteur, « s'orienter dans un monde incertain, c'est être capable d'attitude stratégique » (2010, p. 4- 7) (à court et moyen-terme) plutôt que d'élaborer un projet professionnel (à plus long terme). Ce qui rejoint certains auteurs (Lacoste, Esparbès-Pistre, & Tap, 2005) qui précisent que le projet devient stratégie devant une incertitude trop grande.

La stratégie peut être considérée à un autre niveau si on étudie le projet avec un grain plus fin. Ainsi, dans la population qui nous intéresse, il est question de formation et nous verrons plus loin la relation entre formation et motivation. Dans ce cadre, des auteurs considèrent des stratégies d'apprentissage qui participent à la persistance ou à l'abandon de la formation (Carré & Fenouillet, 2011), ce qui aura d'immanquables conséquences sur le projet ou du moins sur sa mise en œuvre. Certains auteurs parlent alors d'apprentissage

autorégulé¹⁴¹ et d'autoformation ou d'apprentissage autodirigé¹⁴². (Cosnefroy, 2010, 2011).

La vie et la vie professionnelle semblent pour certain-e-s comme un long combat¹⁴³. Peut-on se hasarder à faire un parallèle, pour le projet, entre les concepts de stratégie et schème d'action intériorisés, créés et utilisés par les acteurs et la tactique et la stratégie militaire¹⁴⁴ ? La stratégie d'une bataille est inscrite dans un projet bien défini ou envisagé (exemple le projet « Opération Neptune »¹⁴⁵ de débarquement en Normandie des alliés) avec les moyens en présence, mouvements des troupes, objectifs géographiques et stratégiques et le chiffrage des pertes humaines et matérielles des deux protagonistes. Alors que la tactique relève de l'adaptation sur le terrain des unités ou divisions devant les difficultés ou opportunités rencontrées¹⁴⁶. Par définition, les actions de tactique sont peu prévisibles et se construisent sur l'instant en même temps que des objectifs à court terme. Cependant, elles participent au plan général et aux objectifs de la stratégie. L'empan du temps et de la situation sont différents comme entre le projet de carrière et les prises de décisions d'orientation ou professionnelles successives. Or de nos jours, on voit bien que même dans ce domaine les stratégies militaires vacillent dans des conflits longs et mondialisés où les protagonistes sont moins bien identifiés ainsi que leurs intentions ou revendications¹⁴⁷.

a. Le projet : produit et producteur de représentations

Pour Guichard (1993, p. 13- 26), le concept de projet s'inscrit dans le temps pour l'individu, le temps du passé, le temps du présent et le temps du futur. Le projet témoigne d'une réinterprétation d'un passé sélectionné et d'une vision du présent que l'on souhaite dépassé. C'est l'interprétation des événements, des expériences et du vécu de ces deux temps qui est construite ou reconstruite, par l'individu, dans la perspective d'un certain futur. Aussi, pour que l'individu puisse esquisser un projet, il est nécessaire qu'il soit en capacité de se situer. Autrement dit, il doit être en capacité de se faire une représentation

¹⁴¹ « L'apprentissage autorégulé désigne l'ensemble des processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but (Schunk, 1994). » (Cosnefroy, 2010)

¹⁴² C'est une forme d'apprentissage à l'initiative de l'individu qui apprend par lui-même, par exemple l'autodidacte. Cependant la différence entre apprentissage autorégulé et autodirigé n'est pas évidente. Pour Carré, la dernière nécessiterait un degré d'autorégulation plus prononcé.

¹⁴³ Pour Dortier, dans la vie de tous les jours comme à l'école ou au travail, nous pouvons mettre en place trois stratégies devant des difficultés plus ou moins durables : combattre, fuir ou subir. (Source : Dortier, J.-F. (2010). Combattre, fuir, subir ? Consulté 18 février 2017, à l'adresse https://www.scienceshumaines.com/combattre-fuir-subir_fr_25520.html)

¹⁴⁴ Ardoino (1984, p. 5) prend pour exemple le « projet Manhattan » (réalisation de la première bombe atomique) pour illustrer la notion de projet.

¹⁴⁵ L'« opération Neptune » s'inscrit dans le plan « Overlord » plus global des alliés qui souhaitent ouvrir un second front en Europe pendant la Seconde Guerre Mondiale.

¹⁴⁶ Par exemple les tactiques utilisées par les unités allemandes lors de la traversée des Ardennes permettent dans le cadre général du « plan jaune » (*Fall Gelb*) d'acculer les alliés à la mer dans la ville de Calais au début de la Seconde Guerre Mondiale (Garraud, 2015).

¹⁴⁷ Heuser (Professeure de relations internationales à l'université de Reading, Royaume-Uni). (2013, juillet 16). La victoire militaire ne suffit plus pour imposer la paix. Le Monde.fr. Consulté à l'adresse http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/07/16/la-victoire-militaire-ne-suffit-plus-pour-imposer-la-paix_3448549_3232.html

de la situation. Et cette représentation se transforme avec le projet. Car si une représentation du présent conditionne le projet, cette « représentation anticipatrice » (le projet) influence aussi le présent dans une forme de circularité. Ainsi pour l'auteur, la notion de représentation est « *probablement celle qui permet le mieux aujourd'hui d'approcher d'un point de vue scientifique la question du projet et de son élaboration* » (ibid., p. 16). Ce qui rejoint, Lemoine (1997) qui considère que « *le projet n'est qu'une représentation, une façon de concevoir l'avenir* » souvent émergente et sujette à modification. Mais faute d'actions ou d'avancées, le projet peut se transformer en « projet-représentation », c'est à dire auto-entretenu. Et pour Guichard, cette approche du projet par la notion de représentation permet de faire appel à d'autres notions dans les champs de la sociologie (voir chapitre L'orientation) et de la psychologie sociale et cognitive que nous abordons plus particulièrement dans les deux paragraphes suivants.

b. Le projet et la motivation : une interdépendance ?

Carré (2001), dans un ouvrage consacré à la motivation en formation, pose la question : « pourquoi les gens se forment-ils ? » (ibid., p. 19). Il introduit cette question dans un contexte où l'on demande de plus en plus à l'individu d'être l'acteur de sa formation tout au long de sa vie (Bourgeois, 2008, p. 235- 236). Dans ce contexte, il fait un parallèle entre le projet « passage obligé » et la motivation au travail. Ce qui l'amène à parler de l'autoformation et du risque de l'injonction paradoxale à « se former par soi-même en toute liberté » (Carré, 2001, p. 22). L'auteur remarque que l'entrée en formation a surtout été abordée dans le champ de la formation des adultes, qui est a priori plus volontaire, alors que l'implication en formation a été plus largement étudiée dans tous les secteurs de la formation scolaire et d'adultes (Bourgeois, 2008, p. 239). D'autre part, une revue de la littérature internationale montre que la participation éducative des adultes dépend de « trois paramètres : sociologique, biographique et motivationnel. » (Carré, 2005, p. 123) Nous avons abordé le premier paramètre en filigrane de nos trois parties théoriques, le second sera plus particulièrement développé dans la partie analyse. Quant à la motivation, nous nous y consacrons plus particulièrement dans les lignes qui suivent.

Pour Carré et Fenouillet (2011, p. 278), la motivation est liée à une anticipation du possible. Et suivant le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement éducatif des adultes de Carré, l'entrée en formation est liée à des motifs d'engagement pluriels. Ces derniers sont « des expressions du rapport du sujet à un certain projet de formation, dans une certaine situation, à un moment donné de la vie » (Carré & Fenouillet, 2011, p. 280). D'autre part, si l'entrée en formation est « motivée » par un certain nombre de raisons, cet état n'est pas figé, car il existe une dynamique dans le temps des motifs à la fois dans « leur nombre, leur importance et leur articulation ». Les auteurs distinguent les motifs « intrinsèques » et les motifs « extrinsèques » représentés dans une figure et les placent suivant quatre directions. L'axe horizontal, d'extrinsèque à intrinsèque, positionne les motifs en fonction respectivement d'une représentation par l'individu des motifs d'intérêts extérieurs à la formation ou d'un intérêt au suivi même de la formation. Sur l'axe vertical de la participation à l'apprentissage, les auteurs positionnent les motifs d'engagement qui peuvent aller respectivement de l'inscription en formation à l'acquisition de compétences ou savoirs¹⁴⁸. Les trois motifs intrinsèques (épistémique, socio-affectif, hédonique) sont directement liés au suivi de la formation (apprendre, échanger, profiter des conditions de formation...). Les sept motifs extrinsèques (économique, prescrit, dérivatif, opératoire professionnel et personnel, identitaire) sont

¹⁴⁸ Quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation (Carré & Fenouillet, 2011, p. 281)

d'ordre matériel (source de revenus...), social (injonctions plus ou moins appuyées, identifiables ou prescrites ; volonté d'un maintien, d'un changement identitaire ou d'une reconnaissance symbolique), professionnel ou personnel (acquérir de nouvelles compétences) ou de l'évitement d'une situation non souhaitée (travail répétitif, milieu, relation sociale...). Cette dichotomie intrinsèque/extrinsèque des motifs fait référence à la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci & Ryan, 2002) qui décrit de manière continue les types de motivation. Cette description a un empan de la motivation intrinsèque (autodétermination) à l'amotivation (absence de motivation) en passant par la motivation extrinsèque (contrôle externe) (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009).

Dans le registre scolaire, il est admis que les résultats scolaires sont liés au sens que l'élève du collège ou du lycée donne à son expérience scolaire (Carré & Fenouillet, 2011). Et on distingue différentes motivations à la formation initiale notamment si l'on considère les « bon-ne-s élèves » et les élèves en difficulté et certaines spécificités à l'intérieur de chacune de ces catégories. Ainsi, on retrouve la dichotomie précédente avec des motivations extrinsèques (utilitaire et instrumentale), intrinsèques (goût des études, de la culture du savoir) (Bautier & Rochex, 1998; Charlot, 1999). Selon Cossefroy et Fenouillet (2009), la motivation dans le milieu scolaire est liée aux intérêts que les élèves portent aux apprentissages, lesquels sont influencés par l'autonomie en situation d'apprentissage et le choix des apprentissages laissé à l'élève. Dans le même sens Brasselet et Guerrien (2010) propose une motivation au niveaux situationnel et contextuel : le niveau «contextuel de la discipline». Les auteurs estiment que les élèves ont des appétences différentes en fonction des disciplines, en suivant certaines avec plaisir et d'autres par obligation. Cependant, la frontière entre motivation intrinsèque et extrinsèque ne serait pas aussi évidente concernant les élèves, car « *il existe des formes fortement autodéterminées de motivations extrinsèques* » (ibid., p. 130). Ainsi, l'élève peut avoir conscience de l'importance et de la valeur des apprentissages scolaires pour son avenir scolaire et professionnel. Dans ce cas, l'intérêt de la scolarité n'est pas dans les savoirs acquis, mais dans les possibilités que la réussite scolaire peut ouvrir. La motivation extrinsèque devient alors une volonté propre à l'individu à réussir dans ce domaine pour se donner les moyens d'atteindre un but plus lointain.

Après la période d'engagement, l'adulte suit la formation. C'est à ce moment que la question de la persistance à suivre la formation jusqu'à son terme émerge. Carré (2005) représente dans un tableau¹⁴⁹ les processus motivationnels liés à la persistance en formation et à l'engagement en formation. On retrouve dans ce tableau des concepts clés de la théorie de l'autodétermination de Deci et Rayn et de la théorie sociocognitive de Bandura. Pour l'auteur, leurs effets se combinent. Cependant l'examen psychologique de la motivation à l'engagement et à la persistance en formation ne se suffit pas à lui-même pour expliquer la situation de l'individu vis-à-vis de la formation. Il convient aussi de faire appel aux

« caractéristiques sociodémographiques du public [...], aux données socioculturelles du contexte professionnel [...], aux données biographiques du sujet [...] et de ses capacités cognitives acquises avant d'entrer en formation. » (Carré & Fenouillet, 2011, p. 284)

Et les auteurs soulignent que le pédagogue de par son positionnement vis-à-vis des apprenant-e-s et la pédagogie mise en œuvre interagissent avec le système motivationnel de l'apprenant-e.

¹⁴⁹ Processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes (Carré, 2005, p. 142)

On retrouve là des similitudes avec les facteurs qui déterminent l'engagement et la persistance dans le projet individuel, ce que nous allons aborder sous plusieurs aspects dans ce qui suit.

c. Le projet et la théorie sociocognitive

Nous venons de le voir, certains auteurs font une liaison évidente entre les théories de la motivation et la théorie sociocognitive de Bandura notamment dans le cadre des apprentissages scolaires (Cossefroy & Fenouillet, 2009), de l'orientation scolaire et professionnelle (Blanchard & Gelpe, 2009) et chez l'adulte apprenant-e (Carré, 2005).

Ainsi, la théorie sociocognitive est un cadre de recherche qui est largement utilisé à différents moments de la formation tout au long de la vie. De plus, dans la perspective de l'agentivité humaine¹⁵⁰ (Bandura, 2001),

« les gens sont considérés comme des agents auto-organiseurs, proactifs, autoréfléchis et autorégulés, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements. » (Carré, 2004, p. 18)

Dans cette dynamique des relations qui s'influencent mutuellement entre l'environnement, le comportement et la personne, le projet est un construit interne à l'agent. Aussi, le projet est compris comme un des objets créés par la faculté d'abstraction, de symbolisation qui permet une compréhension individuelle des autres et des objets. Pour Lent, *« les concepts de projets professionnels, de décisions, d'aspirations et de choix exprimés relèvent tous de mécanismes orientés par des objectifs. »* Pour Bandura, il y a peu de chance qu'un agent s'engage dans une action s'il n'est pas persuadé que sa propre action peut lui permettre d'obtenir le résultat souhaité. En cela, un projet ne pourra se concrétiser, c'est-à-dire dépasser le stade de l'intention, que si l'agent conçoit que ses propres actions le rapprocheront du but¹⁵¹.

(1) La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP)¹⁵² (cf. chapitre V) est une adaptation de la théorie sociale cognitive de Bandura. Elle prend en compte notamment trois variables : *« croyances relatives à l'auto-efficacité, attentes envers les résultats et les objectifs »* (Brown & Lent, 2006). La TSCOSP considère les choix suivant deux types de buts :

« les buts exprimés en termes de choix de contenu (le type d'activité ou de profession que quelqu'un souhaite poursuivre) et les buts en termes de niveau de résultat fixé (le niveau ou la qualité du résultat que l'on cherche à atteindre dans le domaine choisi). Les buts sont des moyens importants que les personnes utilisent pour exercer leur agentivité personnelle dans la réalisation de leur projet d'études ou de leur projet professionnel » (Lent, 2008, p. 59).

¹⁵⁰ « Dans l'approche sociocognitive, le soi n'est pas divisé entre objet et agent : il faut plutôt considérer que l'individu est simultanément agent et objet, par la réflexion sur soi et l'influence sur soi. » (Bandura, 2007, p. 16)

¹⁵¹ « Les buts personnels peuvent être définis comme l'intention qu'a la personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier (Bandura, 1986). » (Lent, 2008, paragr. 9)

¹⁵² En anglais le TSCCC : Theorie Social Cognitive of Career and Choice

Ce qui permet à l'individu de persévérer durablement, même en l'absence de motivation extrinsèque d'après le même auteur. Cependant, les facteurs contextuels ont une influence à la fois sur « *les choix de buts et les choix d'action* » qui peuvent être par exemple dictés par l'environnement social ou familial. D'un autre côté, ces mêmes facteurs ont une influence sur « *les capacités des personnes ou sur leur volonté de traduire leurs intérêts en buts et leurs buts en actions* » (Lent, 2008, p. 64). Par exemple un soutien de l'entourage dans le projet professionnel influencera l'individu quant à sa réalisation alors qu'au contraire une forte opposition pourra réduire l'intérêt puis la persévérance dans le but et par suite les chances d'une mise en action. Brown et Lent (2006) soulignent que le processus est plus fluide jusqu'à la fin de l'adolescence puis plus stable ensuite, bien que permettant des changements suite à des modifications dans les attentes et la perception de l'auto-efficacité perçue par la personne.

(2) Le sentiment d'efficacité personnelle, composante du projet ?

Une recherche (Faurie, 2012) sur « *le sentiment d'efficacité personnelle et la dynamique du projet professionnel* », pour reprendre le titre de l'article, chez des étudiant-e-s de niveau licence première année à master première année¹⁵³, confirme le lien entre l'absence de projet et l'absence de motivation. Cependant la réciproque n'est pas établie. C'est-à-dire que l'on ne peut garantir que la définition d'un projet professionnel implique une motivation pour un cursus universitaire. D'autre part, une indécision vocationnelle en baisse n'implique pas forcément une appétence pour les études. Cette précision vient contredire en partie la croyance répandue que les jeunes s'engagent dans des cursus de formation pour repousser le moment du choix menant à une entrée dans la vie professionnelle. Cependant, les résultats montrent l'importance du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation pour le projet professionnel. Et l'auteure conclut :

« Le sentiment personnel qu'éprouve une personne quant à sa capacité d'autoréguler ses propres conduites, d'orienter le cours de sa vie, de se vivre "sujet actif" est un élément essentiel pour mieux comprendre la dynamique du projet et la régulation de l'action. »
(*ibid.*, p. 57)

Il ressort de différentes méta-analyses, selon Brown et Lent (2006), que : les centres d'intérêt sont prédits par les croyances en l'auto-efficacité et les attentes de résultats ; le sentiment d'efficacité dans un domaine est favorisé par la réussite dans ce domaine et par là influence les choix de carrière ; le sentiment d'efficacité ainsi formé permet de passer les épreuves avec une persévérance accrue, car il favorise l'organisation et le renforcement des compétences. Enfin, si le sentiment d'efficacité est avant tout le résultat d'expériences personnelles, il est soumis en partie aux influences extérieures (soutien et désapprobation sociale) et internes (sentiments et physiologique). À la lecture de ces résultats, on peut raisonnablement considérer que le sentiment d'efficacité, par différentes voies, favorise certains choix d'orientation et de carrière plus que d'autres. En cela, dans la perspective de la théorie sociocognitive, il est un élément essentiel du processus de choix de carrière et donc intimement lié à l'élaboration et la réalisation du projet professionnel. Quels usages peut-on faire de cet éclairage théorique ?

¹⁵³ Ils et elles ont tous/toutes bénéficié-e-s d'un volume horaire d'une dizaine d'heures d'aide à la construction du projet professionnel (dispositif PPP).

(3) Le projet et la théorie sociale cognitive : outil pour les professionnel-le-s et le cadre des recherches

Nombre de jeunes fréquentent, à un moment donné de leur biographie, des organismes qui ont pour mission l'information et/ou l'orientation scolaire et professionnelle tels que les centres régionaux d'information jeunesse (CRIJ), les centres d'information et d'orientation (CIO), service commun d'information et d'orientation (SCIO) et les maisons des métiers ; ou des organismes qui ont pour mission entre autres l'aide à l'insertion comme les missions locales ou d'accompagnement vers l'emploi comme Pôle emploi et l'association pour l'emploi des cadres (APEC) (Cour des comptes, 2016). Cette liste n'est pas exhaustive, aussi il existe par exemple des cabinets privés de conseil et de bilan. Dans ce cadre, ils/elles peuvent rencontrer des personnels qui vont réaliser avec eux un bilan de leur situation et de leurs compétences. Les conseiller-ère-s vont suivant leurs missions essayer d'aider le/la consultant-e à définir un projet. Pour François et Botteman (2002), la théorie sociale cognitive de Bandura peut être très utile au praticien de bilan pour évaluer la motivation de l'individu à s'engager dans un projet. Car le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) constitue un bon indicateur en ce qui concerne

« l'étendue des carrières envisagées, les intérêts professionnels et les préférences, l'engagement dans des enseignements qui fournissent connaissances et compétences pour diverses carrières, la persévérance devant les difficultés, la réussite académique dans les domaines qui ont été choisis, et même le choix des milieux culturels dans lesquels l'individu poursuivra sa carrière ». (Bandura 1997 cité par François & Botteman, 2002, p. 524).

La théorie sociocognitive peut aussi inspirer des modes opératoires. Ainsi, pour Lecomte (2004), on peut développer l'efficacité personnelle cognitive en se fixant des objectifs intermédiaires accessibles dans une perspective de projet à long terme. Cette méthodologie permettrait d'augmenter son sentiment d'efficacité par des réussites répétées et maintiendrait la personne dans l'effort en lui procurant des récompenses régulièrement tout au long de son parcours. On éviterait ainsi le découragement devant des objectifs lointains et de niveau élevé.

Pour les auteurs, il semble que ce travail se situe plus particulièrement dans « l'évaluation et l'élaboration d'un projet relativement précis ». Quand les conseiller-ière-s utilisent le bilan de compétences comme un outil lors des entretiens avec leurs consultant-e-s, ce bilan est compris comme un indicateur plus ou moins positif ou négatif vis-à-vis d'un projet. Ainsi, « le bilan est donc intimement lié au projet » (Botteman, François, & Villet-Faucher, 2005, p. 224) et ceci en partie par la médiation de la perception de ses compétences par le consultant-e-s. Ainsi le sentiment d'efficacité personnelle est à la fois un indicateur et « un médiateur du développement des intérêts professionnels, des choix de carrière et des niveaux de performance. » (François & Botteman, 2002, p. 523)

Certains, dans le cadre de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, explorent la transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi (Vieira & Coimbra, 2008). D'autres utilisent la Théorie sociale cognitive de carrières (TSCC) de Lent et al. (1994) directement inspirée de la théorie sociocognitive de Bandura, pour évaluer les effets des dispositifs de recherche d'emploi (Gelpe, 2009). Ainsi, la théorie sociocognitive est utilisée pour des recherches à différents moments de la vie professionnelle de l'« agent » et de l'élaboration de son projet professionnel. Notre propos est volontairement restreint à notre thématique alors que Bandura (2006, 2007) énumère bien d'autres applications de cette théorie dans d'autres domaines comme la santé, l'éducation, le management, le sport ...

d. Le projet pour une identité professionnelle ?

Avant d'aborder la relation entre le projet et l'identité ou plus précisément sa construction en rapport avec la notion de projet, il nous semble nécessaire de préciser quelque peu ce que l'on entend par cette « *notion éminemment polysémique* » d'identité (Dubar, 2007).

(1) Une théorisation en mouvement : l'identité

D'après Dubar (1992), pour simplifier, il existe deux grandes traditions théoriques concernant la forme identitaire, l'une privilégiant l'axe temporel (d'inspiration durkheimienne) menant à distinguer l'identité individuelle de l'identité sociale, l'autre privilégiant l'axe spatial (d'inspiration weberienne) qui « *concerne l'interférence entre la sociologie et l'économie et non plus celle qui relie et oppose la sociologie et la psychologie génétique.* » (ibid., p. 508) L'auteur essaie de réconcilier ces deux approches en proposant une théorie fondée sur la double transaction¹⁵⁴ qui

« suppose un affaiblissement conjoint des oppositions théoriques entre les deux traditions précédentes, mais aussi des barrières disciplinaires entre la sociologie et la psychologie (génétique) d'une part, la sociologie et l'économie (du travail) d'autre part. » (ibid., p. 508)

Pour Dubar (2010a), l'identité dépend de trois paramètres : le « moi », le « nous » et l'« autrui ». Pour Erikson (1972), l'identité se construit par étapes dans une conscience de continuité de soi dans le temps et dans l'espace. Dans ce cadre, l'identité se construit aussi avec les autres qui renvoient une image de cette cohérence. Et « *c'est l'image de soi dans le futur qui détermine la construction de l'identité présente* » (Guichard, 1993, p. 63). Dans ce cadre, l'identité se construit aussi avec les autres qui renvoient une image de cette cohérence. L'identité est donc reliée au soi. Et « *le soi fait référence au signifiant stabilisé quand l'identité traduit la malléabilité adaptative du soi, dynamisée dans le récit [de soi]* » (Savickas & Pouyaud, 2016, p. 8). Ainsi, l'identité serait une manière pour l'individu de s'adapter à son environnement social. Cependant, la société est rentrée dans une nouvelle modernité qui engendre des changements continuels, rapides et imprévisibles dans chacune des sphères : privée, professionnelle, familiale et institutionnelle... Ce qui fait dire à Dumora, Aisenson, Aisenson, Cohen-Scali, & Pouyaud que

« les conditions d'action changent avant même que les façons d'agir se consolident sous la forme d'habitudes et de routines déterminées, elles vieillissent avec rapidité et sont déjà obsolètes avant même que les individus aient la possibilité d'en prendre conscience. »

Et

« [...] [cette] modernité liquide privilégie la plasticité, la fluidité des engagements et des représentations, la flexibilité du sujet, une « identité liquide » en quelque sorte. » (2008, paragr. 41)

(2) L'identité professionnelle

Pour Fray et Picouveau (2010, p. 76) l'identité professionnelle est indissociable de l'identité globale. Les auteures définissent l'identité professionnelle « *comme le résultat d'un processus d'identification à des collectifs, influencée par l'appartenance à des groupes professionnels ou non.* » (ibid., p. 76) Ainsi, pour les auteures, le processus de

¹⁵⁴ Ces deux transactions sont en interaction et définies comme d'une part « [...] une transaction "biographique" consistant à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué ("trajectoire"), [et d'autre part] une transaction "relationnelle" visant à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens ("politique") de l'institution. » (Dubar, 1992, p. 520- 521)

construction identitaire est individuel, car propre à chacun (liés à la formation initiale, aux choix, aux connaissances ...) et collectif. Car le vécu de chaque individu n'est pas que le résultat de ce qu'il est ou était et de ses choix. Il est aussi le résultat des rapports aux autres en situation. C'est-à-dire qu'à travers des mises en situation, le sujet apprend et construit son identité. Il en résulte que l'identité n'est pas figée et « la constitution de l'identité professionnelle s'exerce tout au long d'une vie professionnelle. » Ce qui va dans le sens de Dubar (2010a, 2010b) qui considère deux articulations entre socialisation et identité :

« la socialisation “relationnelle” des acteurs en interaction dans le contexte d'action (les identités “pour autrui”) et la socialisation “biographique” des acteurs engagés dans une trajectoire sociale (les identités “pour soi”). » (2010b, p. 12)

Et ce dernier précise que :

« la construction identitaire professionnelle est [donc] inséparable de l'existence des filières d'emploi-formation et des types de relations professionnelles qui structurent les différentes formes de marchés du travail, marchés internes des firmes, marchés professionnels ou de métiers, marchés externes... » (Dubar, 2015b, p. 233).

Dans ce que nous venons d'exposer, la composante de socialisation est nécessaire à la construction de l'identité professionnelle. Cependant, Dubar (2010b) considère aussi la construction identitaire professionnelle comme un vecteur essentiel de la socialisation. Pour lui,

« l'identité sociale n'est pas “transmise” par une génération sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente, mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils peuvent contribuer à transformer réellement. » (ibid., p. 118)

Il y voit « aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux de formation. » (Dubar, 1991, p. 121) Si l'on suit cette acception, l'identité est reliée de façon forte au projet professionnel et de formation.

Pour Blin , l'identité professionnelle semble moins dynamique et sujette à un contexte et un objectif d'identification. Car l'auteur définit l'identité professionnelle comme

« réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels. » (1997, p. 187)

Quand Cohen-Scali étudie l'alternance à la lumière de l'identité professionnelle, elle fait l'hypothèse

« que la qualité d'accueil en entreprise [pouvait] peut, pour les apprentis, déterminer les types d'identités développées, plus que les représentations de rupture ou de continuité : contexte offrant de bonnes conditions de formation, même s'il représente une rupture dans la trajectoire, pourrait influencer les représentations de soi et de sa trajectoire passée et future. » (2000, p. 87)

Pour les étudiant-e-s de niveau Bac+1 et Bac+2, l'auteure conclut que les formations en alternance favoriseraient le développement de l'identité professionnelle plus fortement que dans une formation classique. L'alternance

« favoriserait la production de capacités d'adaptation en entreprise et le développement de sentiments d'appartenance à des groupes sociaux et professionnels en conduisant à l'élaboration de stratégies d'intégration et en améliorant l'estime de soi. » Ceci à

condition que « *le contexte d'intégration en entreprise [est] soit favorable et que l'étudiant [a][ait] une estime de soi suffisamment bonne.* » (2000, p. 176)

A contrario, si l'intégration ne se fait pas facilement, cela peut interroger les jeunes sur leur soi et donner lieu à des réorientations qui les conduisent à des changements identitaires qui peuvent les déstabiliser. (2000, p. 203)

(3) La dynamique identitaire

Bourgeois (1998) considère que la dynamique identitaire peut produire lors de la formation ou plus précisément lors de l'acquisition de nouvelles connaissances trois types de réactions du sujet en fonction des enjeux identitaires. Le cas le plus favorable pour l'acquisition de nouvelles connaissances, savoirs ou savoir-faire serait celui qui allie des connaissances étroitement liées à l'identité et une « *transformation identitaire* » volontaire. Le cas intermédiaire serait le cas d'une « *dynamique "défensive" de préservation identitaire* » (ibid., p. 107). Celui-ci comme le cas précédent favorise l'entrée et l'engagement dans la formation et l'apprentissage. Cependant, il ne se situe pas dans la perspective d'accéder à une nouvelle identité de promotion sociale, par exemple, mais tout simplement dans le maintien d'une identité du sujet déjà perçue comme positive. La formation est alors perçue comme un moyen de préserver l'acquis identitaire qui semble se précariser sous l'action de changements de carrière ou de l'environnement. Enfin, le cas le plus défavorable est une résistance à l'acquisition de nouvelles connaissances lors d'un « *enjeu identitaire fort* ». Pour établir cette dichotomie, l'auteur se base sur trois constats :

- Certaines connaissances du sujet « *sont liées plus que d'autres à son identité. La perception de ce que je suis ou de ce que je voudrais être s'appuie sur certaines manières de voir le monde et d'agir* » (ibid., p. 106).
- Quand le sujet a une perception positive de son identité, il lui est d'autant plus difficile d'en changer. Car de nouvelles connaissances viendraient fortement perturber des connaissances acquises et donc l'identité positive. L'individu devrait en quelque sorte faire le deuil de son identité pour accepter les nouvelles connaissances et au-delà une nouvelle identité.
- Ce qui nous conduit au troisième constat où l'individu perçoit le changement d'identité comme une ascension sociale. Cette nouvelle perspective encourage le sujet dans les apprentissages, car il se situe dans un travail de changement qui doit le mener d'une identité qu'il perçoit négativement vers une identité qu'il perçoit positivement.

Dans notre recherche, l'alternant-e alterne dans sa formation entre l'école et l'entreprise. Mais ce moment de formation est aussi, souvent, un moment de transition entre un statut d'entrée en formation et un statut visé en fin de formation et peut-être aussi en cours de formation. Et l'engagement en formation est un investissement gourmand en ressources pour l'individu : matérielles, organisationnelles, cognitives, affectives (Bourgeois, 1998). Il est légitime, alors, de se demander à quoi les ressources engagées sont employées. Est-ce dans un objectif de changement ? Ce changement, implique-t-il dans tous les cas un changement identitaire ? Ce changement, s'il est envisagé, perçu ou se réalise, est-il désiré, accepté ou contraint ? Et quelle est sa nature (scolaire, professionnelle, personnelle) ? Enfin, dans ces différents cas, a-t-il une influence sur l'engagement dans la formation et l'élaboration du projet professionnel ou de formation ?

Pour Bandura, une bonne partie de la vie quotidienne des individus est accaparée par le travail. Il en résulte que cela ne peut pas se restreindre à une recherche de revenus pour subvenir aux besoins. Pour l'auteur, cette activité est aussi « *une source majeure de l'identité*

de la personne et d'autoévaluation. » (2006, p. 12) Ce qui va dans le sens de Dubar et Gadéa (1998) qui considèrent que la dynamique identitaire est impactée par la représentation que se fait l'individu de sa situation. Cette représentation est influencée par les retours conjugués des institutions (entreprises, centre de formation, organismes publics...), des freins, des possibilités et d'autrui ainsi que des droits qu'il peut activer.

(4) Quelle place pour l'identité dans le projet ?

Pour Boutinet, en 1991, le concept de projet a peut-être été surinvesti tant au niveau individuel que collectif dans maintes déclinaisons, ce qui lui fait dire qu'il est peut-être chassé par la « *mode identitaire* ». Cependant, très récemment, selon Mary et Costalat-Founeau (2014), le projet et l'identité possèdent deux composantes indissociables : l'action et la socialisation. Ainsi « *les personnes qui s'engagent dans une redéfinition de leurs projets personnels et professionnels amorcent en même temps une transaction dans leur identité psychosociale.* » (ibid., p. 21) Pour les auteurs le projet, l'identité, l'action et la socialisation forment une interaction circulaire dans la dynamique identitaire. Dans le même sens Mezza, Lhuilier, Loarer (2016) constatent que nombre d'auteurs font la liaison entre les concepts d'identité, de projet et d'activité. Pour leur part, ils y ajoutent la santé qui est en lien avec l'identité. Car si la santé permet une certaine construction de l'identité, la maladie peut impliquer des changements identitaires. Ces changements ont des implications quant à la projection de l'individu dans ses perspectives professionnelles et par là, dans l'élaboration d'un projet professionnel. Pour Fraccaroli (2007), l'expérience de l'incertitude peut engendrer des contraintes, mais aussi des opportunités et les conséquences sont très variables selon les individus. Il souligne la nécessité, entre autres, « *de fortes sources identitaires* » (avec des ressources psychosociales et d'importants soutiens sociaux) pour prendre en charge ses propres choix de carrière (ibid., p. 246). Ce qui rejoint le travail de Esparbès-Pistre et Tap, qui partant de la notion de stress, considèrent que les stratégies de projet sont la conséquence de l'intégration par l'individu de « la gestion de la situation présente (stratégies de coping), l'affirmation ou la défense de l'identité, actuelle et passée (stratégies identitaires), la quête de reconnaissance d'une position sociale (stratégies de positionnements et d'engagements sociaux) et l'orientation vers un devenir » (2001, p. 136). Les auteurs proposent la métaphore de la boussole stratégique qui s'organise avec les points cardinaux suivant : l'identité, la socialisation, l'adaptation et le projet. Ce qui va dans le sens de Cohen-Scali et Guichard pour qui

« l'identité apparaît au cœur de ces opérations continues de déconstruction des références anciennes, de production par anticipation de compétences utiles pour affronter les changements futurs et, enfin, de reconstruction de soi, compte tenu des nouvelles contraintes. » (2008, paragr. 4)

Et quand Cohen-Scali (2000), lors d'une enquête qualitative, étudie les intentions d'insertion d'étudiant-e-s en IUT, elle met en évidence l'importance des projets dans la construction identitaire professionnelle des individus.

7. Le projet et le genre

Nous avons vu dans la précédente partie que l'orientation des individus est marquée par la division sexuée des activités humaines et les rapports sociaux de sexe (Rey & Battistini, 2016). Pour Vouillot,

« les projets des filles et des garçons, les différences dans les projets des filles et des garçons sont réelles à tous les niveaux du système scolaire et maintiennent les frontières sexuées des champs de savoirs et de compétences. » (2007a, p. 24)

a. Le projet sous l'influence continue d'une identité genrée

Ce constat est la conséquence notamment d'une construction d'une identité sexuée, qui débute dès la naissance, pour les filles comme pour les garçons, sous l'influence sociale (Molinier, 2002). Ce que Guichard résume à propos de la théorie d'Erikson (1972) par : « le projet est fondamentalement un projet sexué. » (1993, p. 66)

Par exemple, les filles et les garçons ne semblent pas avoir le même rythme de développement du projet au secondaire (plus présent pour les filles) quand on l'étudie « *sur une base tripode incluant le projet attesté, son imaginaire et les réactions devant les obstacles [...]* » (Castellan & Riard, 2008, p. 139). Les filles, selon les auteur-e-s, ont un développement du projet plus constant et « *un engagement plus rapide et plus focalisé, plus affectif [aussi]* » (ibid., p. 157) que les garçons. Ainsi, avec l'avancement de classe en classe, les auteur-e-s remarquent que les filles recentrent leur projet alors que les garçons dans un mouvement inverse éparpillent leurs intentions. Enfin, si les deux sexes ont chacun deux périodes critiques, elles ne se produisent ni à la même période ni de la même façon. Ce qui rejoint Lemaire (2005) qui constate que les lycéennes ont des projets professionnels plus précis et sont plus soucieuses de leur avenir professionnel que les lycéens.

De proche en proche, le choix des filières et spécialités est fortement sexué dans le système éducatif français, ce qui se retrouve d'une manière générale dans le monde même s'il existe quelques disparités (Porchet, 2002). Pour Jacques (2003) qui a étudié une population de lycéen-ne-s de terminale, les filles sont soucieuses d'une certaine vie sociale ou d'un métier compatible avec leur futur rôle au sein de la famille alors que les garçons sont plus dans une logique économique et de loisir. Ce qui est confirmé par Lemaire qui a étudié un panel d'élèves ayant obtenu un baccalauréat général ou technologique, sans avoir redoublé dans l'enseignement secondaire. Cette attitude construite socialement amène les filles à envisager des cursus plus longs, mais débouchant sur des carrières moins rentables que les garçons (Caille & Lemaire, 2002). Et les filles s'orientent moins vers les filières sélectives (CPGE, IUT et STS) que les garçons (Lemaire, 2005, 2008). Cependant, d'après Fontanini (2015, p. 105- 108), ce n'est pas la conséquence d'une fuite des filles devant une compétition annoncée. Car certaines filières très sélectives accueillent majoritairement des filles comme médecine (Avenel, 2011) ou les classes préparatoires scientifiques Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre (BCPST) qui mènent quant à elle à des études de vétérinaire et d'ingénieur agronome (Fontanini, 2011b). Enfin, quel que soit le sexe, « le projet professionnel d'un lycéen[-ne] est un facteur déterminant de l'inscription dans une filière » (ibid., p. 152) car l'accès à certains métiers est largement conditionné par un cursus post-bac particulier (notamment les professions réglementées, mais pas uniquement). On notera, que les filles et les garçons de certaines filières, par exemple en terminale S (Mariotti, 2002), déclarent que les filles et les garçons peuvent suivre des carrières dans des métiers scientifiques. Paradoxalement, dans ces mêmes filières, cet avis n'est pas suivi d'un choix d'orientation indépendant du genre vers le supérieur notamment dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) (Fontanini, 2011b). Par exemple les filles s'orientent plutôt vers le secteur de la santé alors que les garçons se dirige plus vers les classes préparatoires aux grandes écoles ou les écoles d'ingénieurs (Avenel, 2011).

Aussi, les institutions que sont l'école puis le travail

« sont des cadres de socialisation et donc de construction de soi très puissants en même temps que des conservateurs des systèmes de normes dans lesquels les sujets se construisent et se font reconnaître. » (Vouillot, 2007a, p. 26)

Or nous l'avons vu, l'identité est une forme d'adaptation du soi à l'environnement social. Cette identité s'adapte donc aux choix d'orientation sous influence. Si bien que si les garçons et les filles sont cantonné-e-s à des expériences genrées alors ces expériences (si elles sont réussies) ne feront que renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle dans ces domaines (Bandura, 2007). Ce qui aura tendance à confirmer les domaines des possibles envisagés aux seuls domaines de réussites différenciés suivant le sexe. En retour, cela pourrait renforcer le caractère genré des choix. Et ces choix ne feraient alors que mettre l'individu dans une situation où son identité s'adapterait de façon toujours plus sexuée. Dans le sens de Stevanovic et Mosconi (2006, p. 75) s'appuient sur un ensemble d'études internationales. Les auteures estiment que le sentiment d'efficacité personnelle « est un facteur critique de motivation pour les projets de carrière des individus ». Et les filles comme les garçons ont tendance à choisir des métiers pour lesquels ils/elles ont un sentiment de compétence plus élevée. Et ce sentiment de compétence est plus élevé pour les métiers attribués traditionnellement à leur sexe. Cependant, ce processus n'est pas aussi systématique et déterministe que le laisse penser cette description. Car il existe des choix d'orientation et des parcours atypiques des filles et des garçons, des femmes et des hommes par rapport aux choix conventionnels de chaque sexe (Bastoul, Bosscher, & Przygodzki-Lionet, 2016; Couppié & Epiphane, 2001; Fontanini, 2002; Gianettoni, Simon-Vermot, & Gauthier, 2010; Rey & Battistini, 2016).

b. Le projet de l'étudiant et de l'étudiante entre choix et contraintes anticipées

Les types d'études dans lesquelles les lycéen-ne-s s'engagent suite à l'obtention du bac sont sexuellement différenciés. Ainsi les garçons se dirigent plus vers les filières sélectives alors que les filles se retrouvent plus à l'université pour des études plus longues. Parmi les étudiant-e-s inscrit-e-s en première année du premier cycle universitaire, nombreuses sont les filles ayant un bac technologique qui n'ont pas pu intégrer les filières sélectives telles que les IUT ou les STS où les possibilités d'accueil sont plus favorables aux garçons (Caille & Lemaire, 2002). Ces tendances ne sont pas démenties par les données récentes de la rentrée 2015¹⁵⁵ où il y avait 248 000 filles et 355 000 garçons en filières sélectives (IUT, STS, CPGE et formations d'ingénieur-e-s (MENESR, 2017). Pour Garcia (2010) tant pour les filles que pour les garçons à l'université, le choix de continuer ses études n'en est pas vraiment un. Car, pour l'auteure, continuer c'est obtenir un diplôme et le diplôme malgré sa dévalorisation et son rendement plus faible ces dernières décennies, est encore considéré comme un atout contre le chômage. Ainsi les filles étant plus nombreuses à l'université, elles constituent une forte partie du contingent des personnes qui prolongent leurs études. Une autre explication est avancée, le besoin d'une reconnaissance supérieur pour les femmes pour entrer sur le marché du travail, particulièrement dans le secteur des services où la concurrence est plus forte. Pour Fontanini (2010), « les choix d'orientation des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur sont principalement liés aux disciplines

¹⁵⁵ 42,1% de filles et 57,9% de garçons en CPGE (85900 étudiant-e-s), 39,5% de filles et 60,5% de garçons en IUT (116200 étudiant-e-s), 49,6% de filles et 50,4% de garçons en STS (256100 étudiant-e-s), 27% de filles et 73% de garçons dans les formations d'ingénieur-e-s et 58,8% de filles et 41,2% de garçons à universités (hors DUT et formations d'ingénieur-e-s) (1 448,5 étudiant-e-s) (MENESR, 2017)

étudiées, aux qualités présumées d'un sexe et d'un autre pour leur futur exercice professionnel et à l'anticipation de leurs futures contraintes familiales (du temps disponible pour les femmes et une rentabilité financière de leurs études pour les hommes). » Ce dernier point est aussi avancé par Duru-Bellat (2014) avec une ségrégation scolaire verticale qui se réduit et une ségrégation horizontale des filières toujours présente. Cette forme de ségrégation est aussi pour l'auteure un « *trait des économies modernes* » (ibid., p. 96). Et même quand le choix des études ou du métier est atypique, le projet de vie reste souvent « *typiquement traditionnel, faisant une large place à la famille – celle qu'elles ont à l'heure actuelle ou celle qu'elles souhaitent fonder – et à la stabilité.* » (Gemme, 2002, p. 130)

c. Le projet poussé par l'anticipation d'un marché du travail sexué

Cette différence d'attitude vis-à-vis du projet professionnel sur des aspirations différenciées suivant le sexe. Par exemple, selon Fontanini (2002), les filles obtenant un BTS industriel souhaitent plus que les garçons continuer leurs études. Ainsi, une partie des étudiants déclare ne plus vouloir étudier (71%), avoir atteint le niveau désiré (25%) ou que le BTS leur suffit à exercer le métier envisagé (un tiers) contrairement aux étudiantes sur ce dernier point. L'auteure suppose que la propension à la poursuite des études des filles est générée par une anticipation consciente des difficultés que les filles vont rencontrer au moment d'entrer sur le marché du travail (insertion et salaire). Enfin, les candidat-e-s à la poursuite d'études envisagent des parcours comparables (60% en CPGE ou école d'ingénieur-e-s). Ce qui fait conclure qu'à ce niveau et dans ce domaine les filles ne sont plus défavorisées par une auto-sélection qui est constatée plus en amont d'une manière générale dans la population féminine et qui restreint souvent leur choix à des filières et spécialités mixtes ou fortement féminisées (Kabla-Langlois, 2016). De plus, les filles se projettent plus dans un avenir professionnel en fonction de l'intérêt de celui-ci et des possibilités d'évolution alors que les garçons privilégient la rémunération et la localisation. Cependant, si les taux d'insertion des diplômé-e-s de niveau III semblent favorable pour toutes et tous (BTS : 83% en emploi à 7 mois et 91% à 3 ans)¹⁵⁶ (le Rhun & Monso, 2015), l'auteure estime qu'à long terme ce n'est peut-être pas suffisant (Fontanini, 2002) à l'image de ce qui peut se passer pour les ingénieures (Fontanini, 2001a; Stevanovic, 2012). Ces dernières, bien que rentrant sur le marché du travail avec des diplômes équivalents aux hommes, ont une carrière moins valorisée. De plus, bien que l'indice de « ségrégation professionnelle »¹⁵⁷ a baissé ces 30 dernières années, les femmes se répartissent principalement sur une dizaine de métiers alors que les hommes occupent un éventail plus large. On remarquera que l'indice de « ségrégation professionnelle » est différent suivant le niveau des diplômes. Il est plus fort pour le niveau CAP-BEP (66% ; - 4,7 points entre 1983 et 2011) et le plus faible pour les niveaux supérieurs au bac+2 (31% ; - 11,1 points entre 1983 et 2011). (Argouarc'H & Calavrezo, 2013) Au vu de notre terrain de recherche, nous retiendrons que l'indice, pour les bac+2, reste relativement stable ces 30 dernières années (variation entre 47,2% et 52,4%), à distance respectable des deux extrêmes précédemment cités, à 50,4% en 2011 (ensemble 55%), ce qui constitue une exception

¹⁵⁶ Sur un panel d'élèves entrés en 1995 en 6^e. En comptant les années de progression sans redoublement ni avance, les premier-ère-s obtiennent leur diplôme de BTS en 2004.

¹⁵⁷ Ici la mesure de la « ségrégation professionnelle » des hommes et des femmes est mesurée par l'indice de dissimilarité de Duncan et Duncan (ID), mesure de la différence de répartition de l'occupation des métiers par les hommes et les femmes. « Selon celui-ci, en 2011 il faudrait qu'un peu plus de la moitié des femmes (ou des hommes) changent de métier pour aboutir à une répartition égalitaire des femmes et des hommes dans les différents métiers. » (Argouarc'H & Calavrezo, 2013, p. 1)

toutes les autres catégories ayant une tendance plus ou moins prononcée. Il ne faut pas oublier que le rendement des diplômés (en termes d'accès à l'emploi et de salaire) ne dépend pas uniquement du niveau scolaire, mais se différencie aussi suivant les spécialités. Les diplômé-e-s du secteur industriel sont souvent plus favorables que ceux du secteur tertiaire (Martinelli & Prost, 2010) qui sont souvent majoritairement investis par l'un ou l'autre sexe. Par exemple, à deux pôles opposés (suivant le sexe et le niveau de qualification) les métiers de l'aides à domicile et de l'aides ménagères, d'assistant-e-s maternel-le-s (97,7% de femmes et 0,3% d'hommes) et d'ingénieur-e-s de l'informatique (20,3 % de femmes et 79,7% d'hommes).

Le projet des étudiant-e-s de BTS se transforme en cours de formation souvent en faveur d'une poursuite d'études. Cependant, les stratégies et les attitudes sont multiples et conditionnées en partie par le passé scolaire, l'origine sociale et le sexe des étudiant-e-s. Ce dernier facteur s'impose non seulement bien avant l'entrée en BTS par un parcours (filières, spécialités, redoublements ...) déjà très marqué par le genre et continue son « action » ensuite dans les projets de vie par une anticipation d'un devenir professionnel (Duru-Bellat, 1990) encore trop marqué par une division sexuée du travail (Fontanini, 2001a). Et, on constate une vision moins optimiste des filles quant à leur avenir professionnel que les garçons (respectivement : 50% et 57% pour la génération entrée en 6^e en 2007 et interrogée en 2015) et un quart (26%) des garçons comme des filles n'ont pas d'opinion (Caille, Chan-Pang-Fong, Ponceau, Chardon, & Dabet, 2017). Cet avis optimiste déclaré en 1^e année du supérieur peut être différent suivant : la filière du bac, les étudiant-e-s issus des filières scientifiques (55%) et littéraires (44%). Or ces filières sont occupées différemment par les filles et les garçons : Bac S (scientifique) 47% de filles et 53% de garçons, bac L (littéraire) 80% de filles et 20% de garçons en 2015. Cependant, les pourcentages de filles et de garçons ayant obtenu le bac sont dans des proportions très proches si on fait une comparaison avec les chiffres de réussite de 2015¹⁵⁸. Donc, ce n'est pas la différence de réussite des garçons et des filles dans la même filière de bac qui pourrait expliquer cet optimisme des « scientifiques » plus prononcé, comparé aux « littéraires ». Des données plus riches pourraient nous permettre une analyse plus fine par exemple avec l'âge, la mention obtenue au bac et l'origine sociale en plus du sexe et de la filière et nous permettre de nuancer ce constat. Par ailleurs, cet optimisme s'exprime différemment suivant la formation suivie. Ainsi les étudiant-e-s engagé-e-s dans les formations CPEG et les écoles du supérieur (6 sur 10) sont plus optimistes que les étudiant-e-s engagé-e-s en licences, PACES, IUT et BTS (moins de 50%). (Ponceau & Chan-Pang-Fong, 2017)

Pour Boutinet (2012), le projet de vie est en lien avec le style de vie souhaité par le/la jeune dans un cadre familial et sentimental. De plus, le projet de vie inclut tous les autres projets individuels : « *les projets de formation, professionnel, familial et social* » (Lagase-Vandercammen, 2014, p. 104). Et ce projet se construit dans un environnement social (Naville, 1945) et change avec l'âge du sujet. Ainsi l'individu passe par différents niveaux du système éducatif et de formation, du milieu familial d'origine à son foyer d'adulte, des intentions de métiers au monde du travail ... Ce cheminement n'est pas le même pour tous et toutes. Et Duru Bellat montre qu'il existe « *un usage différentiel que les filles et les garçons font de l'appareil de formations [...]* » (1990). Nous avons vu que l'orientation faisait partie

¹⁵⁸ Source : MENESR. (2017). Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur. Paris.

intégrante de ce cheminement dans le système scolaire et que le monde du travail, destination professionnelle, était fortement genré. Mais pour Vouillot (2002), le projet ne devrait pas être le lieu de la mise en exergue symbolique de l'identité sexuée concrétisée par les choix d'orientation et professionnels. Et l'auteure (2007a), préconise d'explorer le lien entre genre, identité et reconnaissance. Pour l'auteure, une meilleure connaissance de ce lien pourrait permettre de changer le paradigme du projet en paradigme de l'identité dans la perspective d'« *augmenter le degré de liberté de choix des filles/femmes et des garçons/hommes et [de] parvenir à une société où mixité rimerait avec égalité.* » (Vouillot, 2002, paragr. 38)

Il ressort de ces constats que la représentation que se font les jeunes de leurs possibilités de réussite professionnelle varie suivant le sexe, la filière du supérieur fréquentée. Et chacun et chacune ont des aspirations genrées en partie construites dans le milieu social d'origine et lors de la fréquentation de l'institution scolaire. Aussi, les formations en alternance sont un terrain privilégié d'observation entre école et travail, l'adolescent et le/la jeune adulte. Plus que d'autres formations et périodes de la vie, elles permettent l'observation des mutations des identités personnelles et professionnelles suivant le sexe en même temps que les retours d'autrui suivant les trois environnements personnel/familial, professionnel et de formation qui se succèdent et se chevauchent dans la vie de l'alternant-e. Dans ces conditions comment le projet de vie évolue-t-il dans la période de transition de l'école-travail que constitue l'alternance ?

8. Le projet : du jeune à l'adulte émergent

Selon Boutinet,

« [les] projet d'orientation scolaire, projet professionnel et projet de vie constituent aujourd'hui les trois perspectives associées au projet adolescent : ces perspectives sont partiellement autonomes, partiellement imbriquées les unes dans les autres. »¹⁵⁹

Et le projet est souvent (surtout pour les plus démunis-e-s) dans une « *injonction paradoxale* » pour l'adolescent-e, le/la collégien-ne (Guichard, 2006), le/la lycéen-ne (Boutinet, 2012) ou l'étudiant-e (Biémar, Philippe & Romainville, 2003). pris entre un environnement qui lui demande d'élaborer un projet, et une situation qui n'est pas favorable à sa concrétisation. Dès lors, le projet est une visite des possibles proposés par un environnement plus que la projection dans un avenir souhaité, du moins pour certaines populations.

a. L'optimisme des jeunes : une dynamique différentielle¹⁶⁰ du projet ?

Une étude récente sur les jeunes de 18-19 ans (Caille et al., 2017), montre que les jeunes sont majoritairement plutôt optimistes quant à leur avenir professionnel (53%). Cependant,

¹⁵⁹ Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet* (2^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France – PUF, p. 96.

¹⁶⁰ « Dans une automobile, mécanisme de transmission du couple moteur aux roues motrices, qui leur permet de tourner à des vitesses différentes dans les virages. » (Source : <http://www.larousse.fr>) Ici, au tournant d'une orientation les filles et les garçons n'ont pas les mêmes opinions quant à leurs devenirs possibles et prennent des trajectoires différentes. Autrement dit, le différentiel d'opinion provoque peut-être un différentiel de décision qui influence leur avenir.

il existe des différences suivant leur situation dans l'enseignement supérieur. Ainsi, les étudiant-e-s de CPGE (64%) sont plus optimistes que les étudiant-e-s de STS (51%), IUT (48%) et les étudiant-e-s de licence 1 (47%) en 2015 (panel d'élèves entrée en 6^e en 2007). La perception de l'avenir est aussi différente en fonction du sexe. Alors que les filles ont de meilleurs résultats scolaires, elles sont moins optimistes que les garçons (respectivement 50% et 57%). Par ailleurs, la situation vis-à-vis de l'emploi joue aussi, les jeunes ayant un emploi sont plus optimistes : apprenti-e-s 68% ou autres situations 56%. Pour ceux qui ne sont plus en études, les sans-emploi représentent seulement 43% des avis optimistes avec le plus de réponses pessimistes (« plutôt inquiet ») 31% contre 21% pour l'ensemble des jeunes. Nous retenons de cette étude que, sauf à être inscrit dans une filière sélective menant au minimum à des formations de niveau bac+5, l'optimisme des jeunes en formation est croissant avec le degré professionnalisant de la formation. Le panel se décline progressivement de la licence 1 à l'apprentissage. Ce qui rejoint les propos de Cohen-Scali (2010) quand elle compare les étudiants du cycle court supérieur et ceux en licence 1. Cette situation est peut-être le reflet du degré de concrétisation perçue du projet ou le résultat d'une volonté de repousser à plus tard l'entrée dans la vie active faute d'un projet précis. On peut y voir aussi, comme cela a été souligné pour les filles, un désir de poursuivre à un niveau supérieur conditionné par l'inquiétude concernant l'avenir professionnel ou la croyance en une vertu protectrice du diplôme vis-à-vis du chômage. Ces différentes possibilités ne sont pas concurrentes et l'on peut supposer qu'elles se combinent.

b. Le projet de l'étudiant

La France, comme d'autres pays européens, a un taux de survie des étudiant-e-s dans l'enseignement supérieur relativement bas à 59%, la moyenne pour l'ensemble des pays de l'OCDE étant de 70% (OCDE, 2005). Plus récemment, on parle de taux de réussite des étudiant-e-s, en France, ce taux est de 64% et de 78% si l'on compte les réorientations vers des formations courtes du supérieur (IUT, STS ...)¹⁶¹. Et nombre d'enquêtes établissent une corrélation entre le passé scolaire (orientation par défaut, bac d'origine...) et l'échec à l'université quand certaines tissent un lien entre le rapport à l'avenir et l'investissement scolaire (Garcia, 2010). Face à ce constat, pourquoi et comment les étudiant-e-s s'engagent-ils/elles dans un parcours d'études dans l'enseignement supérieur ? Comment vivent-ils/elles leur réussite ou leur échec ?

(1) L'engagement dans le supérieur et le projet

Sans pouvoir se prononcer ni sur l'engagement réel ni sur le niveau de réussite des étudiant-e-s, Boudrenghien et Frenay (2011), après deux études en Belgique sur le rôle des représentations et motivations à l'égard du projet de formation par les étudiant-e-s en première année universitaire, concluent que :

- l'engagement des étudiant-e-s dans leur formation est fonction des représentations qu'ils/elles se font de leur projet d'étude. Ainsi quand ils/elles arrivent à appréhender l'articulation de ce projet de formation avec d'autres buts, ils/elles se déclarent plus engagé-e-s,
- il est intéressant de travailler

« sur les représentations du but de formation en termes d'abstraction mais surtout d'intégration avec l'étudiant sur son engagement envers son projet [...] puisqu'il pourra

¹⁶¹ Source : « Indicateur A4 », *Regards sur l'éducation 2010 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE

partiellement conserver ses effets sur le long terme, au vu de la relative stabilité de l'engagement mise en évidence au travers d'une année académique. » (ibid., paragr. 73)

- La formulation en terme identitaire de son engagement dans le projet de formation donne de l'importance à ce dernier et ainsi, semble-t-il, qu'un sentiment accru dans la capacité à atteindre son but. Cette étude sur l'engagement nous laisse sans réponse sur le rôle du projet dans la réussite de l'étudiant-e-s une fois engagé-e dans la formation. C'est ce point que nous allons aborder maintenant.

(2) Le projet : réussite et décrochage dans le supérieur en début de formation

Pour Jellab (2014), le vécu de la première année universitaire (licence 1)¹⁶² est une période de transition entre le lycée et les études supérieures qui met en jeu un nouveau rapport aux études. Dans cette période, la combinaison de la socialisation universitaire, du projet d'apprendre et du projet d'avenir de l'étudiant-e peut favoriser ou pas la persistance dans les études. L'auteur souligne deux configurations défavorables : quand le versant de la vie sociale de l'étudiant-e, parfois considérée comme un espace ludique (Garcia, 2010), prend le pas sur les impératifs de la réussite scolaire ou quand le projet professionnel s'écarte des perspectives ouvertes par la spécialité suivie. Il faut aussi signaler que 15% des étudiant-e-s (hors apprentissage) déclarent avoir des difficultés à organiser leur travail (Ponceau & Chan-Pang-Fong, 2017). Aussi, le passage du secondaire au supérieur reste un moment d'adaptation difficile si ce n'est de rupture (Chevaillier, Landrier, & Nakhili, 2009).

Plus spécifiquement, Biémar, Philippe et Romainville (2003), dans une étude exploratoire, s'interrogent sur le projet personnel et son influence a priori favorable dans la réussite de la transition entre le secondaire et le supérieur en Belgique. Ils/elles regroupent les étudiant-e-s suivant trois profils. Suivant leur échantillon de population, les profils à projet ne réussissent pas mieux que les autres. La différence se fait plutôt sur l'intérêt intrinsèque ou extrinsèque pour les études. Les étudiant-e-s fonctionnant sur le premier mode d'intérêt réussissent mieux que les autres. Les auteur-e-s concluent que plutôt que de travailler sur le projet, du moins professionnel, dans le cursus universitaire, il conviendrait « *de favoriser la construction, chez les étudiants, d'un rapport au savoir compatible avec celui qui sera privilégié dans les formations universitaires [...]* » (2003, paragr. 52). Ce qui n'est pas l'axe principal de travail de l'éducation à l'orientation de nos jours dans le système éducatif.

(3) L'échec à l'université : un projet d'avenir ?

Philion *et al.* (2010), suite à une revue de littérature sur les facteurs d'échecs des étudiants, identifient quatre grandes catégories :

- l'indécision sur leur orientation scolaire et professionnelle en lien avec une indétermination sur leur orientation allant jusqu'à une absence de projet ;
- un manque d'adaptation aux exigences de l'enseignement supérieur par une carence au niveau des stratégies d'apprentissage et de l'utilisation des différentes ressources ;
- l'insuffisance des prérequis ou du niveau disciplinaire pour aborder ces formations ;
- enfin, le manque de soutien du milieu d'origine et dans le cadre de la formation conjointement à leur « déracinement » géographique et culturel.

Pour autant l'abandon de la formation de la première année dans le supérieur n'est pas systématiquement considéré comme une impasse pour une poursuite d'études dans ou hors

¹⁶² Étudiant-e-s inscrit-e-s en psychologie, sociologie-histoire et langues étrangères appliquées.

supérieur. Lors d'une enquête par entretien sur le décrochage des étudiant-e-s en première année de licence (L1), David et Melnik-Olive (2015) identifient trois logiques de décrochage toutes mises en rapport avec le projet. La première est « une logique de progression vers un projet professionnel clairement défini ». Dans ce cas les étudiant-e-s quittent l'université pour une solution précise. Ce choix peut se faire en ayant validé sa première année. On peut considérer cette logique comme une logique de réorientation. La deuxième regroupe des étudiant-e-s sans projet d'études qui ont pu intégrer la licence par défaut. Enfin, pour d'autres, la première année constitue une phase d'exploration consciente pour envisager un projet de vie, comme un « sas » avant l'entrée dans la vie d'adulte.

c. Les formations supérieures courtes et le projet

(1) Le contexte : rappel ou découverte

Il nous faut dire deux mots sur la sélection à l'entrée des formations courtes du supérieur et du devenir de ceux qui les demandent et qui ne les obtiennent pas, car cela a des conséquences sur la constitution des populations qui les fréquentent. Ainsi, en 2014 sur la plateforme Admission Post-Bac, seulement 55% des premiers vœux en IUT sont retenus pour cette formation contre 16% de report sur les universités et 13% sur les BTS pour les non exaucés. Quant aux STS, elles répondent plus fréquemment aux sollicitations (premier vœu) avec un taux de 62%. Par contre, il y a peu de solutions alternatives dans le supérieur pour ceux/celles qui sont débouté-e-s : 9% des postulant-e-s s'inscrivent alors en licence et 25% arrêtent leurs études ou ne poursuivent pas dans le supérieur. (Ponceau & Chan-Pang-Fong, 2017)

Selon Orange (2013), les STS et les DUT ont été considérés comme des formations modèles de réussite d'intégration scolaire et professionnelle par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Puis ces filières courtes ont été considérées comme une solution de repli pour les étudiant-e-s en échec à l'université dans le « plan pluriannuel pour la réussite en licence » de 2007. Pour certains chercheur-e-s, ces formations sélectives sont à l'origine du taux d'échecs important dans les premières années universitaires, car elles détournent (avec les CPEG) les meilleurs éléments de l'université.

Cette contextualisation des étudiant-e-s engagé-e-s au niveau bac+2 nous permet de nous interroger sur le lien entre choix des filières et le décrochage. Cependant peu d'études se sont portées sur les étudiant-e-s de STS et la construction de leur projet d'orientation et professionnel.

(2) Les STS : entre choix « naturel » et injonction à la poursuite d'études

Les STS ont un « statut atypique de formation sélective de masse » entre les IUT et l'université (Orange, 2013, p. 20). Nous rappelons que les STS sont des formations de proximité par leur maillage et leur implantation dans les lycées et reposent sur un lien fort avec le tissu économique local. Pour Orange, à l'appui de l'analyse des vœux post-bacs et d'entretiens, le choix du BTS se fait dans une certaine ignorance de la filière de formation universitaire pour les populations d'origine populaire. Et pour les postulant-e-s aux BTS, l'orientation est vécue comme un « *espace d'orientation autonome au sein de l'enseignement supérieur [...] à l'exclusion de tout autre possible.* » (Orange, 2013, p. 35) Car la construction de ce choix se fait pour certain-e-s exclusivement au sein des spécialités des BTS avec un sentiment de choix au vu de l'éventail des spécialités proposées. En cela, la projection et donc le projet d'étude de ces populations se limite à des choix restreints. De plus, les STS

ont la particularité d'accueillir les lycéen-ne-s des filières technologiques et professionnelles, les deux niveaux de formation étant souvent dispensés dans le même établissement pour des spécialités identiques ou proches. Dès lors, pour ces bachelier-ière-s technologiques et professionnel-le-s, l'inscription en STS apparaît comme une continuité évidente « quasi naturelle » (Orange, 2013; Ponceau & Chan-Pang-Fong, 2017) répondant à leurs faibles ressources, une information tronquée des possibilités de poursuite d'études (Orange, 2013) ou du moins principalement recherchée au sein du lycée et auprès des enseignant-e-s (Ponceau & Chan-Pang-Fong, 2017) – donc sous influence institutionnelle où le rôle des personnels des établissements n'est pas neutre (Orange, 2009) – la nécessité et la préférence d'une proximité de la formation (Beaud, 2002) et un besoin socialement « déterminé » (Orange, 2013). Ainsi, pour la population des STS (à 50% d'origine populaire) poursuivre dans les STS permet

« de répondre dans le même temps à l'impératif de poursuite d'études et à l'injonction au projet professionnel, en progressant de proche en proche, au fil de leurs expérimentations scolaires et professionnelles. » (Orange, 2009, p. 37)

La conclusion pourrait en être que l'enseignement supérieur est « mis en scène de manière socialement et scolairement différenciée. » (Orange, 2013, p. 43)

Orange donne les motivations principales à l'entrée des STS les plus citées par les étudiant-e-s inscrit-e-s en STS de son terrain de recherche¹⁶³ : 61% pour le caractère professionnalisant, 52% pour une formation courte, 43% pour le niveau du diplôme, 27% pour la structure de type lycée et 4% par l'absence d'autres formations à proximité (Orange, 2009, p. 40). On peut interpréter ces résultats comme la préoccupation d'acquérir un niveau de qualification reconnue (scolaire et professionnelle) sur une durée plus courte que d'autres filières dans un environnement familial. Mais qu'en est-il du projet post-BTS ?

(3) Les abandons en cours d'études : deux perspectives d'avenir opposées

Selon Orange (2013), les STS enferment les étudiant-e-s qui les fréquentent dans un avenir d'étude limité en raison de la position de ces formations vis-à-vis de l'enseignement supérieur, du renforcement des habitus des populations accueillies et des pratiques de l'institution tant dans le recrutement que dans la scolarité, ce qui s'oppose à l'univers étudiant. Cependant, l'auteure note « des effets moins inattendus de réassurance ». Et par ailleurs, elle remarque le fort taux de non réinscription en seconde année plus important qu'en IUT (STS : 22% et IUT : 12%). Ce qui lui fait dire que le problème de l'abandon n'est pas propre aux formations universitaires (précédemment abordées) et que la sélection, la professionnalisation et la « propédeutisation » spécifiques aux STS et IUT (Gendron, 2004b) ne sont pas à même de constituer une solution au décrochage scolaire dans l'enseignement supérieur. Elle distingue deux profils d'étudiant-e-s : les démissionnaires par le haut (STS : 3% et IUT : 10%), d'origine sociale favorisée et les démissionnaires par le bas d'origine sociale populaire. Les premiers partent pour rejoindre des filières plus prestigieuses ou des STS géographiquement éloignées. Dans les deux cas cela suppose des ressources conséquentes et l'abandon n'est pas considéré comme un échec. Les seconds arrêtent leurs études, s'inscrivent dans des formations de niveau inférieur ou se réorientent sur un autre BTS géographiquement proche (parfois en première année ou en alternance). Si l'univers des possibles pour un abandon par les étudiant-e-s de

¹⁶³ Population : 420 étudiant-e-s de première année de STS de l'agglomération nantaise et une vingtaine d'entretiens.

l'université intègre les STS, il n'en va pas de même pour les décrocheur-euse-s d'origine populaire des STS qui ne l'envisagent pas, gardant ainsi les « réflexes » acquis et décrits lors de leurs vœux post-bac. Cette population en échec réduit encore son champ des possibles après l'expérience de l'échec en STS. Et se construit alors un projet en « conformité » avec leurs origines modestes.

(4) Le projet : obtenir son diplôme

En contraste, les STS ont le taux de conservation des étudiant-e-s de la 1^e année à la seconde année le plus élevé (84,1%) par rapport aux IUT (76,9%), CPGE (76,4%) ou l'université hors IUT (47,5%) et autres¹⁶⁴ (38,6%). Et très peu d'étudiant-e-s, quel que soit la formation, changent de spécialité au plus 1% ¹⁶⁵(Dethare, 2005). D'après une étude de 2015, les étudiant-e-s de STS sont plutôt satisfait-e-s du contenu, de l'évaluation et de l'encadrement de la formation (plus que les étudiant-e-s inscrit-e-s en licence 1 et moins que ceux en IUT) (Ponceau & Chan-Pang-Fong, 2017). Le manque d'intérêt n'affecte que 11% des étudiant-e-s inscrit-e-s en STS contre 13% en IUT et 14% en licence. Par contre ils/elles sont le plus touché-e-s par des difficultés financières (18%) (en STS près de la moitié sont des enfants d'employé-e-s ou d'ouvrier-ère-s).

(5) « Et si j'ai mon BTS, je fais quoi ? »

Pour Orange, les STS constituent un espace de « *requalification scolaire de la demande des familles populaires et de leurs enfants* » qui « *contribuent à l'adhésion aux études longues* » (2013, p. 118). Ainsi, le passage par ces formations permet aux étudiant-e-s de construire progressivement un projet par un phénomène de réassurance et d'adaptation progressive tant à l'idée de l'accessibilité aux longues études qu'en leurs capacités à réussir. On notera que les bacs pros représentent 33% des effectifs des STS en 2014 (les bacs technologiques 40% et 7% les bacs généraux) (Ponceau & Chan-Pang-Fong, 2017). Ils/elles sont aussi les plus fragiles scolairement et d'origine plus populaire. De plus, ils/elles ont des intentions de poursuites d'études moins longues à l'issue de l'obtention de leur bac et donc dès l'entrée dans le supérieur que les bachelier-ière-s des autres filières¹⁶⁶ (ibid.).

Orange (2013), dans son ouvrage déjà cité sur les étudiant-e-s de BTS, explicite les mécanismes de la construction du projet pour cette population durant la période de formation. Elle constate que la formation a deux effets opposés sur les étudiant-e-s. Pour certain-e-s, elle les rejette, souvent durant la première année, notamment en rapport avec les pratiques d'encadrement. Pour les autres qui passent de la première année à la seconde année, elle est source d'une forte intégration (pas de changement de spécialité et formation menée à terme) et s'apparente à un « *carcan protecteur, producteur de réassurance et d'ambitions scolaires.* » (ibid., p. 121) Par ailleurs, l'étude longitudinale, de l'auteure, lui permet de définir « quatre modalités d'évolution des aspirations en cours de formation » : « la conversion scolaire, la conversion professionnelle, la confirmation scolaire et enfin la confirmation professionnelle. » (ibid., p. 123- 124)

Pour la première modalité, elle concerne les étudiant-e-s (34,3% de la cohorte) qui ont un bon niveau scolaire (un quart ont une expérience dans le supérieur qu'ils n'ont pas mené à

¹⁶⁴ Autres formations : écoles de commerce, écoles d'art et d'architecture, établissements universitaires privés, écoles paramédicales et sociales, divers autres.

¹⁶⁵ Source : DEP, panel de bacheliers 2002.

¹⁶⁶ Par exemple : plus de 45% envisagent des études inférieures ou égale à bac+2 contre moins de 20% pour les bachelier-ière-s technologiques et moins de 5% pour les bachelier-ière-s du général en 2014 (Ponceau & Chan-Pang-Fong, 2017).

terme) et ils/elles sont inscrit-e-s dans les BTS les plus recherchés menant à des poursuites d'études bien identifiées. Ils/elles ont aussi des pratiques de loisirs et culturelles fréquentes, répondent aux attentes scolaires et bénéficient d'un soutien financier de la part des familles. Leur passage en STS ne change pas leur projet.

À l'opposé, la deuxième modalité confirme les aspirations à une intégration rapide du mode du travail. Elle regroupe les étudiant-e-s (25,9% de la cohorte) fragiles scolairement, éloigné-e-s de la culture estudiantine, souvent inscrit-e-s dans des spécialités moins reconnues et fortement féminisées comme les STS d'assistant-e-s de gestion PME-PMI. Ils/elles sont en STS pour acquérir un diplôme reconnu sur le marché du travail et leur parcours scolaire est souvent plus long et passe par l'enseignement professionnel. Enfin, ils/elles sont plus souvent dans des situations de vie « d'adulte » : conjoint salarié et occupation d'un emploi.

Dans la troisième modalité, c'est « *l'intégration étudiante réussie* » (26,6% de la cohorte). Issu-e-s le plus souvent du milieu populaire, dont ils/elles sont les premier-ière-s à entrer dans le supérieur, ils/elles entrent en STS avec le projet d'arrêter les études à l'obtention du diplôme et vivent « *leur formation sur le mode de l'apesanteur sociale* » (ibid., p. 125). Ils/elles sont souvent en internat, avec un-e conjoint-e lycéen-ne et sont porté-e-s par l'encadrement et le groupe classe, ce qui favorise leur ambition et les initie de façon positive à la vie étudiante. Paradoxalement, ils/elles ne consacrent pas beaucoup de temps au travail scolaire.

Pour la dernière modalité (13,1% de la cohorte), pourtant souvent détenteur-trice d'un bac technologique avec mention, ils/elles vivent difficilement la première année de STS. Ils/elles sont peu aidé-e-s financièrement par la famille et n'acquièrent pas une culture estudiantine. Ils/elles ont un fort attachement au territoire tant dans leur recherche de stage que pour leur avenir professionnel. Dans le groupe des pairs, une ambition élevée est une attitude rejetée. Ce groupe confine les aspirations d'avenir de l'étudiant-e contrairement au précédent.

Cohen-Scali (2000) a aussi remarqué la diversité des attitudes dans une même population d'étudiant-e-s, cette fois inscrit-e-s en IUT, concernant leur projet suite à la formation. Dans ce cas, elle distingue trois modalités : le développement de stratégies pour s'intégrer au monde du travail, « *vivre des expériences diversifiées* » (2000, p. 117) ou prolonger le temps des études pour reporter le moment de l'entrée dans la vie active. Pour l'auteure, cela renvoie, autant aux représentations que se font les étudiant-e-s de leur situation qu'aux stratégies et aux projets qu'ils/elles envisagent.

9. Les projets d'adultes

a. Un projet d'adulte : un rite de passage ?

Pour Galand, « *Entrer dans la vie adulte consiste à franchir un certain nombre d'étapes scolaires, professionnelles et familiales qui introduisent les individus dans de nouveaux statuts.* » (2000, p. 13) Pour cela, dans notre société où les rites de passage disparaissent et où le passage des études à la vie d'adulte est de plus en plus complexe, l'individu médiatise cette transition sous la forme de projets. Cependant pour Boutinet (2012, p. 90), « *le projet n'est pas qu'une anticipation opératoire* », il est là aussi entre le passé biographique du sujet « acteur » et une aspiration. Pour l'adulte au travail, cela peut se concevoir comme une identité professionnelle. Ce qui fait dire à l'auteur que c'est un « projet identitaire » par lequel le

sujet veut accéder à une reconnaissance professionnelle et sociale. De plus, cette identité ne peut se construire que dans un cadre où le sujet peut évoluer dans des activités professionnelles de plus en plus gratifiantes par l'implication qu'elles requièrent. Et c'est cette expérience qui permet le projet vocationnel. Cette étape de construction d'une identité professionnelle se rencontrerait de façon presque systématique dans le développement de l'individu pour les psychologues du développement (Cohen-Scali, 2000).

En entreprise, les alternant-e-s sont dans une situation « théoriquement » d'apprentissage et donc de montée en compétence et responsabilité sur la durée de leur formation. Ils/elles sont donc a priori dans cette situation favorable de l'élaboration ou concrétisation d'un projet d'identité, vocationnel ou/et professionnel.

b. Le projet d'adulte conditionné par l'expérience

Pour Bandura, les croyances en l'efficacité personnelle sont un facteur important pour les jeunes adult-e-s et étudiant-e-s pour la formation et dans le choix d'un métier. Car,

« plus les étudiants croient en leur capacité à répondre aux exigences éducatives et à exercer une profession, plus l'éventail des métiers qu'ils envisagent sérieusement d'exercer, plus leur intérêt est élevé, mieux ils se préparent à différentes carrières et plus leur pouvoir de poursuivre leur objectif est important. » (Bandura, 2009, p. 25)

En d'autres termes, les individus ne s'engagent pas dans des métiers où ils/elles ne pensent pas réussir, même s'ils leur paraissent très attrayants. En cela les individus limitent leur éventail de choix par rapport à leur croyance en leur efficacité personnelle et aux différents métiers envisagés. On imagine aisément les implications de cette assertion sur l'élaboration du projet professionnel des jeunes et des alternant-e-s. Par exemple, selon ce principe, un alternant-e se reconnaissant des compétences dans des activités professionnelles utilisées dans d'autres emplois ou métiers pourrait identifier de nouvelles possibilités d'accès à des formations, des emplois ou des métiers jusqu'ici écartés ou inconnus. Le contraire aussi pouvant se produire, s'il/elle perd confiance en certaines de ses capacités ou s'il/elle intériorise de nouvelles difficultés comme non franchissables à tort ou à raison. Dans ce registre,

« les pratiques éducatives inéquitables, les contraintes culturelles, les systèmes incitatifs disparates et les structures d'opportunités tronquées contribuent énormément [de façon différenciée] au développement professionnel des femmes. » (Bandura, 2009, p. 27)

c. Le projet d'adulte : une contradiction de son temps ?

Pour Boutinet, beaucoup d'adultes ont aujourd'hui un parcours atypique qu'ils/elles revisitent pour y trouver un sens vers une construction d'un futur professionnel. Ce mécanisme est encouragé par les bilans de compétence, les validations d'acquis d'expériences ou professionnels qui ont été mis en place récemment. Cette attitude dans un monde en mobilité permanente et accélérée et plein d'incertitude génère pour l'auteur trois contradictions :

« - Une représentation linéaire de principe et sans aspérités du parcours professionnel entretenue encore dans bon nombre d'imaginaires adultes comme dans les institutions en charge de l'orientation se heurte à une "atypicité" de fait d'itinéraires de vie adulte de plus en plus chaotiques.

- La demande sociale de projet-prospectif adressée aux jeunes et aux adultes en instance d'insertion ou de réinsertion se confronte à des pratiques qui s'appuient de plus en plus

sur des démarches de projets-rétrospectives, comme le bilan de compétences ou le portfolio.

- Une injonction d'orientation socialement imposée par le monde des adultes aux jeunes contraste avec une indécision de ces mêmes adultes pris dans le vertige des mobilités. » (ibid., 2007, paragr. 4)

Ce projet de l'adulte est la conséquence du retrait des institutions et des organisations qui se départissent de leur action taylorienne, laissant l'initiative et la responsabilité à l'individu.(Barbier & Wittorski, 2015) De fait, la société se réorganise sur les notions de polyvalence et de compétence transversale. Dès lors, pour Barbier et Wittorski,

« La question de l'expérience, de sa constitution, de son usage et de sa reconnaissance est devenue socialement essentielle, aussi bien pour la professionnalisation, l'optimisation de l'action, que dans les nouvelles formes de régulation sociale. » (ibid., p. 8)

L'adulte doit prendre en main son destin d'autant plus que les perspectives s'effacent tant au niveau collectif qu'au niveau individuel. Le paradoxe du projet devient d'une part temporel : prévoir pour ne pas durer et d'autre part existentiel : acquérir des compétences sans être assuré de leurs pertinences. De toute façon, ces dernières sont soumises à une haute volatilité (du moins pour certaines) sur le marché du travail. D'où cette « course hypothétique » à la compétence transversale dans les formations qui doit permettre à chacun de se réinvestir plus aisément dans de nouvelles missions, de nouveaux emplois ou de nouveaux métiers. Cependant, l'augmentation du nombre de spécialités des bacs professionnels semble illustrer l'inverse ces dernières années (60 spécialités en 2006 et 86 en 2014)¹⁶⁷, alors que la prise en compte institutionnelle de cette tendance semblait actée en raison de la volonté de limiter le nombre de spécialités à la création du bac pro (Kirpal & Kogut-Kubiak, 2010). Un autre indice, le nombre de fiches recensées dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)¹⁶⁸ 3800 fiches en 2007 aujourd'hui 10 108 fiches actives du niveau I au niveau VI¹⁶⁹. Force est de constater que le paradoxe dépasse le projet individuel et les institutions. Car si la prise de conscience est à l'élargissement des compétences du côté individuel, le recrutement peut se faire sur un resserrement des compétences utiles à l'entreprise. D'où certainement une multiplication de formations censées répondre aux besoins de mains-d'œuvre rapidement productives. Il est fort possible que suivant le niveau de qualification, le poste et les secteurs, les exigences des recruteur-trice-s soient très variables en termes de degré de spécialisation dans les tâches ou le secteur d'activité et de degré d'adaptabilité de l'individu aux changements plus ou moins anticipés par l'employeur-e potentiel-le. Dans cette perspective, en forçant le trait (peut-être pas finalement, à la lecture de certaines offres d'emploi), il faut, dans un même mouvement biographique peut-être « boulimique de formations» (Gourdon-Monfrais, 2004) : d'une part, être polyvalent et avoir une large connaissance pour naviguer à vue, et d'autre part, avoir des compétences pointues pour décrocher un emploi. Les deux ne sont certes pas incompatibles, mais jusqu'à quel point ? Quelles sont les modalités possibles aujourd'hui pour concilier ces exigences ? Ce tiraillement ou « déchirement »¹⁷⁰ potentiellement coûteux pour l'individu, est-il

¹⁶⁷ Source : AGEFA PME. Le bac pro en 3 ans : Bilan commenté de la réforme. Consulté à l'adresse http://www.agefa.org/agefa-pme/wp-content/uploads/sites/2/2014/11/agefa-pme_bac-pro-en-3-ans.pdf

¹⁶⁸ Création du RNCP par Loi du 17 janvier 2002.

¹⁶⁹ Source : Requête effectuée le 21/03/2017 sur le site : <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/>

¹⁷⁰ Suivant le degré d'incertitude et de renoncement dans la prise d'une décision quant à la formation ou l'orientation à prendre (formation transversale ou spécialisée) qui ne pourra de toute

accessible à tous et à toutes ? Comment le projet de la formation en alternance entre théorie et pratique, entre apprentissage et production, entre formation et insertion, entre orientation et insertion/réorientation/reconversion participe-t-il ou solutionne-t-il ce paradoxe ?

d. Le projet et l'emploi

Selon Boutinet (2012, p. 90), les projets professionnels d'adultes font intervenir trois paramètres largement dépendants les uns des autres : « *les possibilités d'emploi, les conditions d'exercice du métier, les espoirs de mobilité professionnelle.* » Nous pouvons considérer l'emploi comme un des objectifs du projet professionnel. D'une autre manière, l'emploi peut être considéré comme une composante de la construction de ce projet. Soit parce qu'il est inscrit dans la formation comme pour les alternant-e-s ou porteur d'une intention d'acquisition de compétences ou de promotion sociale. Soit parce qu'il est en marge de la formation comme le déclencheur d'un engagement, ou comme contrainte, par exemple comme la nécessité de pourvoir à ses besoins quotidiens en marge du projet de formation. Deux questions se posent : quel est l'impact d'avoir ou pas un projet sur son devenir professionnel ? Si le projet existe à un moment donné, quel rapport entretient-il avec l'emploi ?

Béret (2002) a voulu vérifier l'hypothèse largement partagée de l'impact favorable d'avoir un projet à la fin du cycle secondaire sur la carrière professionnelle des individus. Pour cela, il a étudié le projet de lycéens fréquentant des classes de terminale technologique exclusivement composées de garçons¹⁷¹ à 7 ans d'intervalle à l'aide de deux enquêtes par questionnaire. Il en conclut qu'une origine sociale plus favorable et un projet élevé peuvent se combiner pour favoriser l'emploi à un niveau supérieur à celui d'un ouvrier. Il relève aussi qu'avec une origine sociale plus modeste, un projet de technicien est plus favorable qu'aucun projet élevé. Il souligne qu'un projet précis, par exemple militaire, donne deux fois plus de chances de ne pas devenir ouvrier. Dans la population considérée, 7 ans après, 2/3 des individus ayant occupés un emploi possèdent un diplôme du supérieur (essentiellement un bac+2). À ce niveau de formation, l'auteur constate que l'origine sociale n'a plus beaucoup d'impact sur l'accès aux catégories d'emplois supérieurs et le projet joue toujours le même rôle. Pour l'auteur,

« Ceci renvoie à la surdétermination du champ des possibles (étroit) par le titre scolaire, les relations formation-emploi pour des niveaux bac+2 conduisant majoritairement à des professions intermédiaires dont il est d'autant plus difficile de sortir que ces titres universitaires ne sont pas reconnus, le plus souvent, dans les conventions collectives pour l'accès à la qualification de cadre. » (ibid., paragr. 51)

L'auteur souligne l'importance du premier emploi en fin de formation initiale qui lui-même dépend du projet (précis ou flou) ou de son absence. Ainsi pour cette population, le passé, l'origine sociale, le projet et les réalités du marché du travail conditionnent la concrétisation des aspirations à obtenir une position sociale au-delà du statut d'ouvrier. Ainsi, l'« individu en projet » semble avoir une certaine emprise sur son devenir partiellement contraint par les réalités socio-économiques et le passé de l'individu. Reste, ici, à déterminer comment se construisent les stratégies et les décisions qui leur donnent jour.

façon qu'espérer répondre aux exigences du marché du travail souvent très diverses, multiples et qui parfois semblent contradictoires.

¹⁷¹ Spécialités industrielles : mécanique (F1), électronique (F2) et électromécanique (F3).

Quand Barbier étudie une population en formation (adultes en emploi) au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), il constate que cette population « [...] est déjà engagée dans un processus de promotion professionnelle [...] » (1980, p. 428) très majoritairement avec un projet précis à plus ou moins long terme. Cette population est constituée de quatre groupes en fonction des objectifs professionnels :

- le premier regroupe les personnes (17%) qui ont des projets d'évolutions professionnelles, plutôt à court terme, centrés sur l'acquisition de compétences, qualifiés d'objectif « faible » ;
- un deuxième groupe (49%) avec des projets et une stratégie à moyen terme avec des objectifs de promotions professionnelles et/ou d'acquisition de compétences ;
- plus catégoriquement, les personnes du troisième groupe (16,2%) sont engagées dans un projet de conversion professionnelle.
- Enfin, un groupe (18%) sans objectifs précis.

Ici, l'inscription dans la formation vient souvent confirmer, accompagner un changement professionnel d'emploi, peut-être dans une perspective d'autres évolutions. Ce dernier point est confirmé pour les élèves du CNAM qui se réinscrivent passant de qualifications de base (ouvrier-ère qualifié-e ou non qualifié-e) à ingénieur-e. Souvent, cette dynamique est mise en œuvre dans les 3 à 5 ans après l'entrée dans l'emploi. Le cursus de formation se fait en parallèle d'une évolution de poste dans l'emploi. Et l'auteur remarque la coïncidence entre la durée du parcours en entreprise et celle du cursus en formation. Ce public d'auditeur-trice-s, vit une forme d'alternance entre formation hors temps aménagé dans le travail et l'occupation d'un poste en entreprise. En cela, leur situation est différente de celle des adolescent-e-s et étudiant-e-s en formation initiale sous statut scolaire ou en alternance. À ce propos, il est relevé dans une étude récente (Caille et al., 2017) que les jeunes en emploi lors de leurs études (apprenti-e-s 68% et autres jeunes cumulant étude et emploi 62%, ensemble 53%) sont plus optimistes quant à leur devenir professionnel.

e. Le projet de réorientation ou de reconversion

Nous l'avons vu dans la partie alternance, les formations en alternance concernent des publics différents. Certain-e-s sortent directement de la formation scolaire sans expérience notable du monde du travail ou ils/elles ont un vécu plus riche. D'autres encore s'inscrivent dans des formations parallèlement à l'occupation d'un emploi dans, par exemple, une démarche de formation continue. Ce qui a des conséquences sur la richesse biographique de chacun-e.

Aussi, Boutinet (2007) fait une distinction entre projet d'orientation et projet de réorientation. Pour l'auteur, le/la jeune (post-adolescent-e) encore dans le système scolaire n'« est confronté[-e qu'] à son seul projet d'orientation pour penser son devenir. » (ibid., paragr. 15) Car il/elle n'a que peu d'expériences notables autres que scolaires qui viennent alimenter sa réflexion. D'autre part, le système éducatif l'enserme dans un présent centré sur la réussite scolaire et un futur à imaginer, ne laissant ainsi que peu de place à une rétrospection biographique consciente. Et l'expérience scolaire du rapport au savoir ne fait sens que pour certain-e-s (Bautier & Rochex, 1998). Boutinet, pour expliciter la différence avec la réorientation, s'appuie sur la notion de saisie d'expériences¹⁷² : *Erlebnis et Erfahrung*. La première est dans l'instant présent alors que la seconde est plus descriptive et s'enrichit de la première. Ce que l'auteur exprime par :

¹⁷² En référence à Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard. (Original publié en 1913)

« mener momentanément une expérience (Erlebnis) pour avoir de l'expérience et donner sens à cette expérience déjà constituée (Erfahrung). C'est ainsi que s'ébauchent les traces biographiques, cette écriture de sa vie par retour sur son expérience. »

Ainsi, dans notre socio-culture seul l'adulte peut réellement se saisir d'une réflexion enrichie par l'expérience et donc formuler un projet de réorientation conjuguant son passé, sa situation et les contraintes du présent avec une représentation de son avenir. C'est ainsi que « l'histoire de vie » est au service du projet dans maintes actions de reconversion, de réinsertion, de retour vers l'emploi et de validation d'acquis d'expérience (Josso, 2000). Encore faut-il que les expériences échappent à deux phénomènes d'aveuglement : le réflexe cognitif conditionné qui laisse hors de portée un réel travail de réflexivité et les expériences traumatisantes qui ne se laissent pas raconter. Ainsi le projet de reconversion demande un travail de biographisation¹⁷³ qui doit faire la part des choses permettant à l'individu de réinterpréter son passé, sans verser dans l'illusion d'un passé trop idéalisé ou sécurisant, afin de lui permettre de construire son projet d'avenir. Cependant, ce travail ne peut se faire que si la question d'une temporalité avec un empan suffisant ne se pose pas. Car l'individu doit pouvoir explorer tant son passé que son devenir avec toutes les incertitudes et tout le questionnement que cela implique. Ce qui fait défaut à certaines personnes, souvent les plus fragiles, prises dans les nécessités du présent.

Dans cette description du projet de réorientation, Boutinet ne différencie pas le projet de réorientation imposé et le projet de réorientation choisi. Or ces deux formes d'émergence existent et peuvent produire des enseignements différents quant au vécu de l'individu et à l'élaboration du projet professionnel.

Ainsi, quand Négroni (2007b) étudie les reconversions professionnelles choisies¹⁷⁴, elle le fait en identifiant 5 grandes étapes inscrites dans un environnement de l'emploi difficile et une logique institutionnelle de la formation tout au long de la vie : « *la vocation contrée, le désengagement, la latence, la bifurcation, le réengagement.* » (ibid. Négroni, p. 13) Si l'auteure a voulu se consacrer dans cette enquête aux départs choisis, elle relève néanmoins dans la période de désengagement nombre de facteurs (ambiance de travail, horaires, pression du résultat, salaire, manque de reconnaissance, routine, perspectives d'évolution limitée, désaccords, frustrations ...) qui ont poussé les intéressés à franchir le pas. Cela pose la question de la représentation plus ou moins subjective de la situation et de la relativité du choix. D'autre part, certain-e-s enquêté-e-s justifient a posteriori leur reconversion par le vécu d'un parcours contrarié (souvent très tôt) qui ne reflète pas les aspirations profondes de leur personne (vocation précoce pour certain-e-s). La « vocation contrée » est la première étape de la reconversion volontaire qu'elle soit réelle ou inventée, elle en devient le socle, comme une origine revendiquée et invoquée à et pour soi, et exposée et opposable à tous. L'auteure estime au terme de son étude que l'engagement dans une reconversion même volontaire est coûteux pour l'individu. Si cette dernière est plus facilement concrétisée avec un appui favorable de l'entourage, elle peut aussi être réaffirmée par une opposition. Dans ce cas, la reconversion est vue comme un défi que l'individu se lance à

¹⁷³ Boutinet utilise le terme biographisation dans le sens d'un « travail d'interprétation de soi-même par lequel le sujet adulte cherche à se définir une place dans le temps chronique de son existence à travers une histoire qu'il verbalise tout en la rapportant à lui-même. » (2007, paragr. 15)

¹⁷⁴ Enquête par entretiens (61) essentiellement dans la région du Nord pas de Calais de 2000 à 2001. Sa population est composée d'hommes entre 28 et 53 ans (âge moyen 36,7 ans) dont le niveau d'études varie de CAP à bac+5 (dont 7 en dessous du bac) et de femmes entre 24 et 49 ans (âge moyen 35 ans) dont le niveau d'études varie du bac à bac+5. La méthodologie utilisée est le récit de vie.

lui-même. Parfois, une personne peut faire office de passeur et il/elle ouvre un champ des possibles à l'individu. Dans tous les cas, cela suppose une recomposition identitaire dans une dialogique du moi et avec autrui. Dans une autre étude déjà citée sur les auditeurs-trice-s du CNAM, Barbier (1980) identifie à côté d'une stratégie de conversion, des stratégies de promotion et des stratégies d'amélioration des compétences témoignant, ici, de plusieurs stratégies activées dans une population suivant les formations dans une même structure et ayant ou pas les mêmes objectifs de diplômes. Et les stratégies de conversion sont les plus fréquentes et elles sont associées aux poursuites de formation les plus longues ou de niveaux les plus élevés.

Cependant, la reconversion peut être forcée à l'occasion par exemple de changement de technologie dans une chaîne de production pour des salarié-e-s avec peu ou pas de qualification (ouvrier-ière-s) comme le décrit Broda (1990). Cette reconversion passe souvent par une formation commanditée par l'entreprise. Et cette reconversion annoncée, suite à une décision rapide, peut questionner les salarié-e-s. De fait, cet événement est subi, et le « projet d'entreprise » (Boutinet, 2012, p. 232) implique la remise en cause de l'identité professionnelle (Dubar, 2010b) du/de la salarié-e concerné-e. Dès lors, la reconversion peut être vécue comme une sorte de tri opéré en formation entre ceux qui arrivent à suivre et ceux qui « perdent pied », souvent en début de formation. Enfin, la promotion de certain-e-s peut être vécue comme l'abandon de sa classe d'origine, tant par l'intéressé-e que par le groupe. Et l'auteur conclut, pour ceux qui ont un projet professionnel et identitaire clair, ces tensions pourront être surmontées avec le collectif dans une perspective d'apports de qualifications et d'une nouvelle gestion du travail.

10. Le projet de la formation : le point de vue de l'organisme de formation

Pour Boutinet (2012, p. 228- 236), le projet de formation est destiné à un public d'adultes. Pour l'auteur, il peut avoir plusieurs déclinaisons : « *Projet individuel de formation, projet organisationnel de formation, projet d'une action de formation.* » Chacun de ces projets a une visée différente, bien qu'étant intimement imbriqués les uns dans les autres.

Nous avons vu dans la partie consacrée à l'alternance que les formes et les pédagogies de cette forme de professionnalisation sont diverses. Ici, nous voulons simplement souligner que les organismes de formation et les entreprises peuvent aussi être en projet sur ce type de formation. Ainsi, il existe de nombreux travaux sur la pédagogie de l'alternance et certains font une place importante à la notion de projet de formation mis en place par la structure de formation et/ ou l'entreprise (plus rarement). Rappelons que pour Boutinet, la pédagogie est « *l'art d'aménager la relation entre l'enseignant et les apprenants.* » (2012, p. 211) Cette relation existe autour de la transmission d'un savoir. On a donc une relation ternaire enseignant-e-s, apprenant-e-s, savoir. Dans le cas de la formation en alternance qui nous intéresse, le monde professionnel est à prendre en considération. Et on peut retrouver cette triangulation avec le tuteur ou le formateur en lieu et place de l'enseignant-e-s. Dans la phase d'apprentissage des adultes en centre de formation, on parle alors de l'andragogie, pédagogie de l'adulte, qui a deux spécificités saillantes (Boutinet, 2012, 2013) :

- un groupe composé d'individus qui apportent leurs expériences spécifiques personnelles et professionnelles dans les échanges et les apprentissages,
- une didactique tournée vers des apprentissages situés et concrets issus de l'expérience ou destinés à être vécus en contraste avec les apprentissages plus théoriques de la pédagogie usitée dans le système scolaire.

On peut émettre l'hypothèse que ces spécificités se retrouvent ou se construisent en partie (peut-être après un certain temps passé en entreprise) en formation initiale par alternance.

Dans son ouvrage, Boulet (2010), relate des projets visant à améliorer la formation par alternance. On constate dans ces expériences que l'alternant-e est plongé dans les niveaux pédagogiques, collectifs et organisationnels du projet, celui de la structure ou de la classe. Que l'on pourrait comme Clénet (1994) classer dans les quatre dimensions de l'alternance : institutionnel, apprentissages personnels, didactique et pédagogique. Quelquefois, le projet de la formation veut influencer le projet de l'individu : le projet professionnel. Ainsi certaines actions visent à renforcer le projet professionnel de l'alternant-e dans la branche professionnelle de la spécialité choisie. Cet objectif est lié à une volonté de lutter contre l'abandon de la formation et de pourvoir en main-d'œuvre la profession. On peut aussi supposer que c'est en partie un souci de rentabiliser l'investissement financier et humain des organismes de formation et des entreprises. La réussite et la pérennisation de l'alternant-e dans la spécialité peut aussi avoir un impact sur la réputation de l'organisme de formation et donc sur son attractivité (pour les potentiel-le-s alternat-e-s comme pour les futur-e-s client-e-s : entreprises, associations et organismes publics ou semi-publics) et donc sur son volume d'activités (nombre d'alternant-e-s inscrit-e-s en formation). Ainsi les organismes de formation fréquentent des salons et des forums spécialisés¹⁷⁵ à destination des lycéen-ne-s ou étudiant-e-s ou organisent des manifestations spécifiquement destinées à promouvoir leurs formations en alternance¹⁷⁶. Dans ce dernier cas, les entreprises sont souvent partenaires de l'événement qui constitue une occasion de recruter des alternant-e-s. Pour certains organismes de formation, ces activités sont essentielles à leur existence avec des conséquences concrètes et immédiates. On peut supposer que l'organisme de formation va adapter sa pédagogie et plus globalement sa structure de formation aux publics et aux attentes des entreprises d'accueil afin de développer un environnement propice à la construction d'une satisfaction mutuelle. Au-delà, l'entreprise doit être un partenaire des organismes de formation d'après Geay (1994) pour que l'expérience soit exploitée, que l'alternance soit sous statut de salarié ou scolaire. Ce qui nous fait dire à la suite de Kaddouri « *que la formation n'est pas une donnée désincarnée des intentionnalités de ceux qui la décident, l'organisent ou l'animent ni des intentionnalités de ceux qui s'y engagent.* » (Kaddouri, 2011, p. 75) Ce qui nous amène au projet de l'entreprise.

11. Le projet de l'alternant-e : le projet de la structure d'accueil ?

Nous l'avons vu dans la partie consacrée à l'alternance, les structures recrutent des alternant-e-s pour différentes raisons. On peut supposer que pour certaines ce recrutement s'inscrit dans un projet : soit d'évolution de la structure (expansion, diversification, mutation de l'activité, amélioration des process et procédures...), soit dans sa pérennisation (remplacement d'un départ volontaire, retraite ou licenciement) pour d'autres cela peut-être une gestion de la main-d'œuvre au coup par coup ou un mode de fonctionnement récurrent. Ce qui est intéressant ici c'est de considérer le recrutement d'un-e alternant-e comme faisant partie du projet de la structure. On peut supposer, dans un certain nombre de cas, que la structure pourrait recruter une personne déjà qualifiée et expérimentée. Alors, pourquoi recruter un-e alternant-e ? Pourquoi dans certains cas

¹⁷⁵ Par exemple : le « forum des Études Supérieures et des Métiers » (<http://www.forumpostbac66.fr/> consulté le 31/03/2017) et le salon « Que faire après un BTS/DUT ? » de Studyrama (<http://www.studyrama.com/salons/salon-studyrama-que-faire-apres-un-bts-dut-107> consulté le 31/03/2017)

¹⁷⁶ Par exemple : les « forums de recrutement alternance » de l'université de Lorraine (<http://www.univ-lorraine.fr/alternance> consulté le 31/03/2017)

continuer à former un-e alternant-e au-delà du bac pro ou du bac+2 ? Quelle représentation, quel intérêt la structure entrevoit-elle ? Comment le projet de l'alternant-e s'inscrit-il dans le projet de la structure ? Peut-être qu'une partie de la réponse est à trouver dans le maintien d'un haut niveau de motivation du personnel de l'entreprise par un projet de management de la « main-d'œuvre » qui peut constituer un levier de changement horizontal (Boutinet, 2012). Dans cette perspective, que devient le projet de l'alternant-e ?

12. Le projet de l'alternant-e : un équilibre précaire ?

D'après Boutinet (2015), les projets des jeunes peuvent se catégoriser entre les projets d'orientation et d'insertion. Alors que les projets d'adultes seraient des projets professionnels, familiaux, de carrière et de formation. Dans notre travail, les alternant-e-s sont des jeunes adultes. On peut donc supposer que leurs projets débordent des projets des jeunes pour emprunter aux projets des adultes. Cependant, avec l'allongement de la période de transition jeune-adulte (Cavalli & Galland, 1993) qui se conjugue avec la transition école-travail, qu'en est-il réellement ?

Pour Geay (1998, p. 76), « pour réussir dans l'alternance qualifiante, il faut avoir un projet professionnel, vouloir se préparer à un métier, tout en ne rejetant pas les études [...] ». Car selon l'auteur, « l'apprentissage n'est pas une solution de facilité » mais plutôt une autre façon d'apprendre mieux adaptée à un public volontaire et moins « scolaire » qui a besoin de se plonger dans le concret pour réussir leur formation. Ce qui est porté par Mazalon, Beaucher et Langlois (2010) au secondaire du Québec¹⁷⁷, pour ces dernier-ère-s l'alternance « permet aux apprenants de développer leur projet de formation en lien avec leur projet professionnel et les attentes du marché du travail. » Leur étude exploratoire¹⁷⁸ longitudinale par entretiens semi-directifs (début, milieu et fin) montre que le projet se précise tout au long de la formation et les apprenants attendent les stages en entreprise pour confirmer ou infirmer leur choix, le premier stage jouant un rôle particulièrement important puis de manière décroissante les autres stages avec le déroulement de la formation. Ce qui rejoint Cohen-Scali (2010) qui estime que la première confrontation avec l'expérience du travail est essentielle pour permettre la création d'une réflexion autour du travail comme : un espace d'épanouissement et en relation avec soi, une opportunité d'explorer des orientations professionnelles et d'observer et d'échanger sur des situations professionnelles où est impliqué l'individu. Ce qui transforme l'expérience du stage en une étape d'orientation essentielle pour la poursuite de la formation. Dans le travail de nos trois auteur-e-s, cette fonction ne semble pas être remplie par l'enseignement en centre de formation, car les alternants n'y trouvent pas les conditions réelles d'exercice du métier ou du secteur qui leur permettrait d'élaborer leur projet professionnel. Par contre, des attentes fortes quant à l'acquisition de savoirs de base du métier et théoriques à l'entrée en formation indiquent la présence a minima d'un projet de formation. De plus, les apprenants reconnaissent l'entreprise comme le lieu des acquis professionnels, mais peu concernant les connaissances de base du métier et les savoirs théoriques. En entreprise, ils accordent plus d'importance au savoir socioprofessionnel en fin de formation (de 15% en début de formation à 30% en fin) alors que les savoirs pratiques restent au même niveau

¹⁷⁷ Dans le système éducatif du Québec, les élèves du secondaire ont normalement entre 12 ans et 17 ans. À 16 ans, les élèves peuvent entamer des études professionnalisantes en vue de l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP).

¹⁷⁸ 19 sujets masculins dont 16 ont moins de 30 ans, inscrits dans une formation technique sur deux ans avec 4 stages de 2 à 4 semaines représentant 355 à 400 heures sur les 1800 heures de la formation.

durant toute cette période (25%). En fin de formation, ils perçoivent les limites de la formation (théorique et pratique) et ils prennent conscience de leurs lacunes durant les stages pour leur projet professionnel qui s'affine. Et pour un tiers, ils envisagent de poursuivre leur formation, s'en remettant ainsi aux centres de formation quant aux acquis théoriques. Ainsi, les apprenants élaborent leur projet professionnel entre école et entreprise. Dans cette juxtaposition des milieux, ils appréhendent les besoins en compétences et en connaissances leur permettant de se projeter de manière plus précise dans leur devenir professionnel. Ils valident ou invalident leur projet de formation leur permettant d'élaborer simultanément ou par la suite leur projet professionnel et au-delà leur projet de vie.

Cependant, dans cette étude, l'alternance est constituée par des stages en entreprise représentant un temps réduit de la formation et l'apprenant n'est pas salarié. Or, la situation vis-à-vis de l'emploi joue aussi, les jeunes ayant un emploi sont plus optimistes (cf. parag. I.8.a) : apprenti-e-s 68% ou autres situations 56% à 18-19 ans dans le secondaire (Caille et al., 2017). De plus, ils sont inscrits dans un cycle qui précède l'enseignement supérieur dans une situation relativement différente des alternant-e-s salarié-e-s. Or, on sait qu'il est difficile de passer de l'alternance au supérieur (V. Merle & Théry, 2012). D'autant que les alternant-e-s sont mis-e-s en compétition avec les scolaires pour rentrer dans les formations en alternance comme celles sous statut scolaire. Et pour Mayen et Olry (2012b), l'alternance peut tendre à accroître des différences d'acquisition dans les matières de connaissances générales, scientifiques et technologiques en même temps qu'elle renforce la professionnalisation de l'individu. Ce qui

« limite les possibilités non seulement de passage dans les filières générales ou de l'enseignement supérieur, mais [...] de passage et de réussite dans les niveaux immédiatement supérieurs de formation et par la même voie de formation par alternance. »
(*ibid.*, p. 57)

Enfin, la population est exclusivement masculine et l'on a vu dans la partie « alternance » que les filles étaient sur-sélectionnées dans un panel moins grand de spécialités et précédemment que leur optimisme était moindre que celui des hommes. Enfin, Papet et Louche (2004) donnent à voir un avantage à l'intégration des alternant-e-s qui s'estompent après 2 ans en entreprise. Comment se construit cet avantage ? Dans ces conditions comment les alternant-e-s à bac+2 élaborent-ils/elles leurs projets ?

D'après une étude¹⁷⁹ de Paquiot-Papet (2015), à l'entrée en formation (IUT en technique de commercialisation), les alternant-e-s et les scolaires (étudiant-e-s) ont le même niveau de formation. Par contre, le vécu de la formation donne une évolution favorable aux alternant-e-s concernant la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Ainsi, l'exposition aux conditions réelles du travail et l'alternance école/entreprise ont un effet positif sur l'efficacité personnelle comme prévu par la théorie sociocognitive (Bandura, 2007) et la compétence perçue (Cosnefroy, 2007). L'auteur attribue cet effet aux situations plus variées, à la prise de conscience des liens entre les apprentissages en entreprise et à l'IUT, aux possibilités d'auto-évaluation en passant des connaissances théoriques aux compétences en situation. Ce qui va dans le sens de Cohen-Scali (2000) qui précise qu'ils/elles ont une appréciation d'échec ou de réussite indépendante du résultat objectif du

¹⁷⁹ L'étude longitudinale ne prend pas en compte la fin de la formation après le stage en entreprise pour la formation classique. Par contre le DUT inclut un projet de groupe en seconde année qui peut expliquer l'évolution de la motivation intrinsèque des étudiant-e-s pendant la formation (Paquiot-Papet, 2015, p. 110).

travail selon les retours plus ou moins attentifs de l'entourage professionnel. Une autre différence existe, les étudiant-e-s sont dans un contexte connu à l'avance dans la continuité du lycée (Felouzis, 2001). Et ils/elles réalisent un projet de groupe sur six mois et un stage de fin de formation, alors que les alternant-e-s sont dans un contexte nouveau qui peut constituer un défi permanent en entreprise sur des situations nouvelles et renouvelées. Pour Cohen-Scali (2000), dans une étude sur des populations comparables (IUT 1^{re} et 2^e année), les étudiant-e-s idéalisent l'entreprise en 1^{re} année alors que suite au stage en entreprise, ils/elles sont plus réalistes en seconde année. Ainsi pour l'auteure, les apprenti-e-s développent plus rapidement et plus intensément leur système de référence à l'entreprise que les étudiant-e-s, par le jeu de l'alternance qui leur donnent une proximité plus régulière avec le monde du travail.

Quand Papet et Louche (2004) font une étude sur une population d'étudiant-e-s en IUT en formation classique (étudiant-e-s) et en alternance (alternant-e-s) rentrée dans le monde du travail après l'obtention du diplôme, ils étudient leurs représentations en fin de formation puis 2 ans après. Les auteur-e-s remarquent qu'en fin de formation les deux types d'apprenant-e-s ont des représentations différentes. Les étudiant-e-s ont des représentations plus riches que les alternant-e-s. Cependant, pour les alternant-e-s, les changements ont à ce moment un caractère « irréversible » qui sera constaté deux ans après en entreprise pour les étudiant-e-s avec un appauvrissement des représentations comme précédemment pour les alternant-e-s.

« Ainsi, si la représentation se modifie, c'est parce que le sujet change dans sa perception des choses, de par l'expérience qu'il acquiert (durée), de par un engagement différent (rôle plus impliquant, statut de salarié), de par le regard qu'il porte sur l'inscription de son activité dans un projet plus long (caractère irréversible de la situation). Le sujet ne souhaite pas se tromper et cherche à s'approprier ce nouvel objet social dont il se sent partie prenante. La perception des pratiques et son effet sur les représentations traduit la volonté du sujet de se repositionner sur des objets sociaux forts (l'entreprise) qui participent à son projet professionnel et accompagnent son insertion sociale. » (ibid., paragr. 63)

Notons au passage que les alternant-e-s après deux ans en entreprise enrichissent de nouveau leurs représentations. On peut donc se demander si le suivi d'une formation en alternance plus longue, par exemple trois ans de bac pro suivi d'une formation courte du supérieur de deux ans, occasionne les mêmes effets.

Quant Cohen-Scali (2000) étudie comparativement deux populations d'IUT en 1^{re} et 2^e années en formation par alternance et sous statut scolaire, elle met en évidence que les alternant-e-s en 2^e année ont augmenté leur optimisme quant à leur insertion dans le monde du travail et leur aspiration professionnelle à cinq ans contrairement aux étudiant-e-s. Il faut dire qu'en première année les étudiant-e-s ont des aspirations souvent à des fonctions de cadre ou cadre supérieur-e alors que les alternant-e-s ont des aspirations professionnelles moins élevées. Paradoxalement, les alternant-e-s comme les étudiant-e-s ont une attitude pessimiste comparable en première année que seul-e-s les étudiant-e-s conservent en seconde année. Ce qui fait dire à l'auteure que le niveau plus élevé d'optimisme et d'aspiration des alternant-e-s est le produit spécifique de leur formation.

Il semble donc que la confrontation à une pratique sociale de référence (Martinand, 1986) permet à l'alternant-e de changer ses représentations sur son environnement et sur ses capacités, d'acquérir « de nouvelles représentations, de nouveaux schémas mentaux, de nouvelles pratiques d'action. » (Besson, Collin, & Hahn, 2004, p. 77) Ces changements leur

permettraient d'aborder leur devenir sur des registres différents par rapport à des étudiant-e-s inscrit-e-s dans des formations sous statut scolaire. Notamment, parce que d'une manière générale les stagiaires sont plus pessimistes que les apprenti-e-s sur leur devenir (Cohen-Scali, 2000, 2010). Mais la durée d'exposition au travail ou sa fréquence et sa diversité ne peuvent pas tout expliquer, et Cohen-Scali souligne « *le rôle de la qualité des activités confiées et le contexte de travail.* » (2010, p. 203) L'auteure (2000) remarque aussi que les alternant-e-s sont dans l'obligation de mobiliser des métacompétences dans leur stratégie de production de sens pour leur formation devant les incohérences ou la « *schizophrénie culturelle* » (Geay, 1994, p. 222) entre terrain et école mise au jour par l'alternance des deux lieux de formations. Ce qui n'est pas le cas pour les étudiant-e-s dans les mêmes formations sous statut scolaire. Et l'auteure (2010) s'interroge, d'un côté, sur l'existence de différences interindividuelles qui permettraient aux uns plus qu'aux autres de détecter, de choisir, et de valoriser les expériences professionnelles. Ce qui nous renvoie entre autres aux processus de connaissance de soi, de construction de l'identité professionnelle et de choix d'orientation scolaire et professionnelle (cf. chapitre V). Et du côté de l'entreprise d'accueil, elle pose la question de la prise en compte des besoins psychosociaux des apprenant-e-s notamment dans les situations de travail. Ce dernier point nous renvoie à la fois notamment au précédent point du projet de la structure, aux conditions de travail vues au chapitre « L'alternance » et à des éléments discutés dans la partie projet d'étude ou en entreprise (3.a).

13. Le projet : une illusion partagée ?

Nous avons vu que l'alternance, en raison des vertus qu'on lui prête, devait résoudre nombre de problèmes : adéquation formation-emploi, chômage, insertion des jeunes... quant à l'orientation scolaire et professionnelle, elle devrait avoir des vertus permettant d'améliorer aussi ces derniers points. Pour Boutinet, le projet individuel aurait un peu les mêmes vertus supposées. Et pour Lemoine, le concept de projet « *donne l'idée de dominer une réalité difficile, de prendre de la hauteur sur le quotidien, de survoler les contraintes matérielles* » en créant « *une zone de liberté ou d'autonomie qui se dégage devant soi.* » (1997, p. 567)

Or, concernant l'individu, Bariaud et Dumora (2004) considèrent que le concept de projet est inopérant « *dans le sens programmatique de schème moyen-fin à long terme* ». D'autres auteur-e-s critiquent l'« *injonction au projet* » (Lemoine, 1997) dans le système scolaire (Boutinet, 2007; Bouzignac, Capdevielle-Mougnibas, & Léonardis, 2015; Rochex, 1995) et universitaire (Boutinet, 2007; Bouzignac, Capdevielle-Mougnibas, & Léonardis, 2015; Rochex, 1995), de la formation professionnelle continue (Boutinet, 1998; Mériaux, 2009), le salariat (Kaddouri, 2002), de l'insertion (Coquelle, 1994) et l'accompagnement à l'emploi ou le recrutement (Moeneclay, 2009).

Dans ce que nous venons d'exposer, nous avons choisi trois axes : l'orientation, l'alternance et le projet. Une observation latérale (oblique) de ces trois axes nous amène à considérer une composante centrale et commune à notre population : l'apprentissage au sens cognitif le plus large possible (apprentissage scolaire/pratique, théorique/professionnel, la connaissance de soi et des autres, apprentissage pour s'orienter, apprentissage économique et salarial, apprentissage de la vie et de son environnement, apprentissage et désapprentissage...). Une double question se fait jour : l'apprentissage est-il toujours formation ? La formation provoque-t-elle systématiquement des apprentissages ?

Or à ce propos, Carré (2015, p. 31- 32) parle de « la triple illusion de la formation continue » que nous résumons de façon laconique par : la formation est forcément utile,

elle transforme les savoirs acquis en formation automatiquement en compétences sur le terrain professionnel et elle améliore systématiquement la performance individuelle et collective. L'auteur précise que la formation est le réflexe « magique » des structures tant privées que publiques face à un impératif de performance, de changement, de gestion de conflit... Or pour lui, c'est omettre trois conditions :

« - pour être utile, la formation doit permettre des apprentissages. [...] - pour se transformer en compétences, l'apprentissage in vitro doit pouvoir être mis à l'épreuve du réel dans la situation de travail. [...] - Toute compétence ne se transforme pas nécessairement en performance au niveau d'organisation souhaité. D'autres circonstances, d'autres médiations sont nécessaires à cette transaction. [...] ».

Selon l'auteur, pendant longtemps on a pu croire que la formation pouvait résoudre les problèmes «*de résorption du chômage, de compétitivité des entreprises ou de cohésion sociale* » (ibid., p. 32). Proche de cette idée, Lemoine (1997) fait le parallèle des logiques de simple corrélation transformées en causalités pour les notions de formation et de projet. Il en résulte pour lui un potentiel de désillusion dans un cas comme dans l'autre. Car la formation comme le projet n'impliquent pas forcément la réussite ou l'atteinte du but fixé. Et la formation n'est pas le seul espace des apprentissages, car une partie des apprentissages se fait hors système scolaire ou de formation (Carré, 2015) (famille, autodidacte, milieu du travail, association, engagement politique ou humanitaire, vie quotidienne...).

Souvent, un des buts sous-jacents à l'orientation, à l'alternance, au projet et à la formation est la mobilité subjective ou objective. Mais là aussi, pour les adultes, il existe un paradoxe selon Boutinet (1998, p. 92) :

« le désir de mobilité subjective doit composer avec des encadrements sociaux et professionnels qui astreignent souvent à une non-mobilité objective, ce qui oblige l'individu, face à un environnement social peu incitateur, à bricoler par lui-même sa propre mobilité. »

Et l'individu utilise la formation comme un outil qui le responsabilise comme jamais, en même temps que l'environnement le fragilise. Pour l'auteur, dans notre environnement en mouvement et de plus en plus imprévisible, la formation n'a plus une fonction d'anticipation du futur. Aujourd'hui, cette fonction semble dévolue à la notion de projet. Ce qui lui fait dire que ce dernier peut être compris comme « *le symptôme de cette crise du futur.* »

Les alternant-e-s, recherchent-ils/elles une mobilité ascendante ? Sont-ils/elles soumis-es à une mobilité inexistante ou subjective ? Accordent-ils/elles une valeur de toute puissance à la formation par alternance pour faire évoluer, avancer, aboutir leur projet ? Sont-ils/elles plus ou moins conscient-e-s que les non alternant-e-s de la triple illusion de l'orientation, de la formation et du projet ?

Finalement, l'orientation scolaire et professionnelle, la formation (professionnelle, continue et en alternance) et le projet sont comme les multiples parties disjointes, mais liées de la même chimère. Ce qui rejoint les propos de Boutinet (2002, p. 619) :

« Avec la compétence et le projet, nous sommes en présence de deux concepts actuellement pivots des pratiques d'orientation, que l'on va retrouver dans les champs professionnels connexes de cette orientation, notamment la gestion du personnel et la formation permanente. »

De plus pour l'auteur, l'importance croissante du projet individuel est un signe de la faiblesse des « *cadres régulateurs de l'insertion* ».

L'orientation, la formation en alternance et le projet composent-ils une représentation mentale permettant une résolution (réelle ou imaginaire) « simple » (au vu de la complexité du monde et de la perception d'une incertitude croissante de l'avenir), pratique et compréhensible par un large public d'un ensemble de problématiques à la fois individuelles, collectives, de compétitivité des entreprises et des organisations, et sociétales ?

14. Décision d'entrée en formation et engagement en formation

Nous avons abordé précédemment le lien entre le projet et la motivation. Dans cette partie nous allons explorer plus spécifiquement les motifs d'engagement en formation des adultes et des jeunes adultes.

Pour Fenouillet (2011) la motivation, les motifs et les raisons à l'engagement en formation sont centraux dans les recherches sur les parcours et la formation des adultes alors qu'ils sont quelques peu délaissés sur le versant de la formation scolaire. Cependant, nous avons abordé dans la partie « orientation » l'aspect choix dans un contexte de formation initiale, au regard d'un ensemble de travaux. Nous avons abordé la motivation et le projet précédemment (cf. parag. VI.6.b). Enfin, nous avons décrit dans la partie « contexte et alternance » que les alternant-e-s se répartissent dans différentes formations sous différents statuts et leur population comporte des adolescent-e-s ou post-adolescent-e-s, des adultes en devenir et des adultes. Il nous semble donc utile dans le cadre de notre recherche, sur une population d'alternant-e-s engagé-e-s dans une formation de niveau bac+2, d'étendre la thématique du choix et de l'orientation aux motifs spécifiques à l'entrée en formation dans la période « post-scolaire » (Dubar, 2011) de l'individu.

a. L'engagement et la décision

L'engagement revêt deux acceptions : au sens de « conduite » ou au sens d'« acte de décision »¹⁸⁰. Ici, la seconde acception renvoie à la décision d'entrer en formation – c'est à dire plus particulièrement les motifs qui précèdent la formation, qui « font décision » – alors que la première est abordée par l'inscription effective et le suivi de la formation. Ces deux aspects sont liés à la motivation car l'« *engagement sans motivation est éphémère et une motivation sans engagement n'a pas de sens.* » (Kaddouri, 2011, p. 76). En effet, l'un provoque une mise en actes (« décision ») et l'autre (« conduite ») favorise ou pas le maintien en activité de formation dans un but recherché, les deux pouvant se renforcer mutuellement.

Plus généralement, pour Kaddouri, il existe trois formes d'engagement : « *l'engagement comme valeur, l'engagement comme contrainte et l'engagement comme amorçage* » (2011, p. 72- 73). Pour la première forme d'engagement, elle est considérée comme consciente et volontaire mettant en action tout l'être du sujet vers un but, un idéal. Pour la seconde, l'engagement est une obligation contractée vis-à-vis d'un tiers dont la sortie est coûteuse. Enfin, la dernière forme est un commencement dans une perspective peu définie, gage

¹⁸⁰Selon l'Encyclopædia Universalis (consulté le 11/04/2017 à l'adresse <http://www.universalis.fr/encyclopedie/engagement/>)

d'une volonté de mobilité voulue ou imposée avec un objectif de faire tester, de tester ou de se tester.

Suivant les auteur-e-s, l'engagement d'entrer en formation et la décision d'entrer en formation sont des termes variablement interchangeable. D'autre part, le mot « engagement » recouvre des aspects avec une distinction plus ou moins explicitée, par exemple de l'intention, au maintien dans la formation (persévérance) en passant par la décision d'entrer en formation, l'inscription, le démarrage et le suivi ou non de l'acte de présence. Dans ce qui suit, nous conservons pour l'essentiel la terminologie des différent-e-s auteur-e-s.

b. La décision, l'engagement et le projet

Quand Boutinet (1998) aborde l'entrée en formation des adultes, c'est pour constater la pluralité des causes à cette décision (d'entrée en formation) reliait à différents « mondes » (Boltanski & Thévenot, 1994). Et l'individu est conduit à élaborer des projets suivant différentes sphères et à prendre différents types d'engagements simultanément (Kaddouri, 2002). Et pour l'auteur,

« la décision, cette façon dure de trancher – comme le projet qui en est la version molle – a besoin, pour s'assurer, de se fonder sur un motif préalable qui exprime à la fois, de façon quelque peu paradoxale, deux propriétés essentielles ; d'une part, la relativité subjective de la décision prise ou à prendre ; d'autre part, sa rationalité. » (Boutinet, 1998, p. 95)

Quant Carré étudie les piliers de l'auto-formation, il en dénombre 7 dont le premier : « *le projet individuel comme fondation majeure de l'entrée en autoformation* ». Or, toutes les formations comportent à différents degrés une forme d'autoformation ou pour le moins l'autoformation s'institutionnalise dans les formations (Moisan, 2010). Ce qui nous fait dire que le projet individuel est une composante de la prise de décision d'entrée en formation. Ce qui va dans le sens de Boutinet qui dresse une dichotomie des projets » au départ en formation : « *projet programmatique, projet problématique, projet innovant, projet prospective* ». (1998, p. 96) Les deux premiers privilégient les motifs externes alors que les deux derniers sont plus intrinsèques. Et pour l'auteur, ces motifs sont de trois ordres : situationnels, intériorisés et personnels. Si nombre d'auteur-e-s attribuent l'engagement en formation à deux facteurs concomitants : la valeur attribuée par le sujet à la formation envisagée, c'est-à-dire son potentiel à procurer un bénéfice vis-à-vis des coûts, et l'espérance de réussite dans la formation (Boutinet, 1998), ils/elles n'écartent pas d'autres facteurs qui influencent cette prise de décision.

Ainsi pour Carré (2005), l'engagement en formation des adultes semble corrélé avec une certaine vie sociale. Les personnes qui s'engagent en formation sont celles qui sont par ailleurs déjà les mieux dotées et qui ont une vie hors travail assez riche. Et pour Dubar (2015a, p. 98- 103), les logiques d'accès à la formation des adultes se distinguent suivant quatre logiques typiques : la logique thérapeutique (pour une resocialisation, une reconstruction personnelle, scolaire, prospective...), la logique artisanale (liée plutôt à un désir d'indépendance des peu qualifié-e-s), la logique de « reconversion professionnelle » (souvent liée à des fermetures, délocalisation ou mutation d'entreprise) et les logiques de changements volontaires (reprise d'études, aspiration à une promotion sociale...).

Cependant, si les uns/unes entrent dans une logique de cumul des activités, d'autres ne s'engagent pas en formation et ils/elles seraient plutôt dans la non-participation bien que disposant de plus de temps libre (Carré, 2005). Les travaux de Merriam et Caffarella

(1999), cités par Carré, regroupent les facteurs pour l'un et l'autre cas de figure. Elles établissent une liste de sept facteurs d'entrée en formation des adultes :

- « - *relations sociales* ;
- *amélioration de la communication* ;
- *préparation académique* ;
- *progression professionnelle* ;
- *questions familiales* ;
- *échappement/distraction* ;
- *intérêt cognitif*. »

et une liste de six facteurs de non-participation :

- « - *Le manque de confiance en soi* ;
- *l'inadaptation des formations proposées* ;
- *les contraintes de temps* ;
- *le caractère « non prioritaire » de la formation* ;
- *le coût* ;
- *les problèmes personnels*. » (Carré, 2005, p. 130)

Quand Lagabrielle, Vonthron et Pouchard (2008) étudient l'entrée en formation d'une population d'adultes (un-e sur quatre inscrit-e-s en formation ne la suivra pas et la population est composée pour moitié de personnes au chômage), ils/elles constatent que c'est la valeur attribuée à la formation plus que les conséquences favorables ou pas qui détermine l'engagement ou pas. Une partie des explications avancées est la valorisation sociale de la formation et le soutien de l'entourage. Car il existe un « *besoin chez l'individu d'avoir des projets et des conduites qui soient perçues favorablement par l'entourage pour pouvoir se réaliser*. » (ibid., p. 52) Enfin, les auteur-e-s notent que la probabilité d'avoir un emploi en fin de formation influence tant l'intention que l'engagement dans la formation. Ce qui rejoint partiellement Kaddouri (2011) quand il conclut que le sens dans les conduites d'engagement bien qu'important ne suffit pas à assurer le suivi de la formation jusqu'à son terme, car une partie de la motivation dans cet investissement est soumise au regard d'autrui. Ainsi, le désintérêt de l'entourage, au sens large, peut remettre en question l'engagement dans la formation de l'individu et participer à son abandon.

15. Conclusion : le projet, une construction abstraite entre nécessité et fragilité

Le projet au niveau scolaire et professionnel est une création abstraite que l'individu utilise pour associer un but, des ressources et un chemin plus ou moins précis pour y parvenir. Le projet est aussi une occasion de réinterpréter son passé, son présent et son avenir. En cela, le projet est l'occasion de créer ou d'utiliser des représentations. Et ces représentations des différents temps, des métiers, de la société... produisent le projet. Enfin, le projet évolue dans le temps dans ses modalités de réalisation pour s'adapter à l'environnement ou à la perception que l'individu a de son environnement et des possibilités de l'exploiter. Et la trajectoire de chaque individu est empreinte de beaucoup de hasards (Bandura, 2006).

Au vu des apports théoriques et des travaux que nous venons de citer dans cette partie, on peut se poser la question de l'efficacité du concept de projet dans la durée ou tendu vers un objectif lointain en ce qui concerne l'avenir professionnel de l'individu. Ainsi pour l'individu, le présent dans l'engagement en formation relève plutôt d'une perspective de devenir que d'une anticipation de l'avenir (Boutinet, 1998). Car il semble que la durée des projets se réduit ou que, pour le moins, les projets sont susceptibles de changer de façon

majeure de par un niveau d'incertitude de l'avenir tant économique, technologique que sociétal. En effet, ces facteurs semblent évoluer de plus en plus vite générant un « monde incertain » que l'on pourrait comparer à un « monde de hasards »¹⁸¹. Ainsi, certains secteurs d'activité voient leurs métiers changer ces dernières années avec les « révolutions technologiques » par exemple du numérique et le développement exponentiel du web, ou géopolitique avec le « Brexit », et économique avec l'avènement du marché mondial du travail. Certains métiers s'atrophient ou disparaissent au profit d'autres ou sans équivalent. D'autres se transforment en profondeur et rapidement dans leurs fonctions, localisations géographiques, exigences réglementaires ou d'accès et/ou conditions de travail. Pour Pouyaud et Stavickas (2016), l'innovation vient remplacer la notion de croissance dans notre monde post-moderne mondialisé. Ce qui implique que les emplois se transforment de plus en plus en missions et projets à court terme. Car les changements ne se feraient pas tant par le développement d'activités que par des mutations. Par exemple, la vente par correspondance sur catalogue (VPC) s'atrophie au profit de la vente en ligne sur le web (e-commerce) et sur les appareils téléphoniques mobiles (m-commerce) (Liefoghe, 2006). La vente à distance (VAD) ne disparaît pas, elle change de visage avec de nouvelles technologies et la concurrence nationale et étrangère¹⁸². De facto, les métiers et les emplois de la vente par correspondance diminuent (par exemple : pas de nécessité absolue d'une édition papier avec un site sur le Web) alors que d'autres émergent comme les professionnel-le-s des métiers du numérique qui gèrent les sites marchands en ligne (E-marchandiseur, responsable merchandising, responsable de trafic internet, chargé de communication web ...)¹⁸³.

D'une manière générale, ces évolutions ont des implications en matière de recrutement par les organisations (Michaud, Durivage, & Stamate, 2016). Il semble alors que l'agent au sens de Bandura, soit amené à utiliser de plus en plus la « tactique » comme comportement efficace dans son orientation professionnelle. Ce mode de gestion de l'avenir est à plus court terme que le projet de carrière. On peut se demander si ces « tactiques » successives rentrent dans une stratégie globale de l'individu quant à un objectif plus ou moins défini à défaut de répondre à un projet. Ainsi pour l'individu, le projet à moyen ou long terme laisserait la place à l'attitude stratégique (Guichard, 2010, p. 18- 19). Suite à cette revue de la littérature certes non exhaustive sur le projet professionnel des jeunes, nous avons constaté à la suite de Béret (2002) que nombre de travaux analysent les projets suivant différents facteurs intrinsèques et extrinsèques, mais peu considèrent leurs effets concrets à moyen ou long terme pour chaque individu (étude qualitative et longitudinale). Or, certaines études montrent l'efficacité d'avoir un projet dans le devenir de l'individu (Lagase-Vandercammen, 2014), cependant non systématique. Le projet semble alors une façon pour l'individu de se réapproprier son passé et son futur (Béret, 2002).

Ce qui nous conduit au questionnement suivant. L'individu utilise-t-il la « tactique » parce qu'il/elle n'arrive pas à définir un objectif précis dans un monde trop « liquide » qui effacerait des possibles avant même de pouvoir réellement s'en rapprocher ou qui au contraire en ouvrirait d'autres de façon imprévue ? Une succession de tactiques devient-

¹⁸¹ Pour reprendre une partie de l'intitulé d'un colloque de 2015 au Centre Culturel International de Cerisy : « Apprendre et s'orienter dans un monde de hasards » (source : <http://www.cci-cerisy.asso.fr/sorienter15.html>)

¹⁸² Dans le bassin lillois ces mutations ont commencé avec la saturation du marché du textile en France : en 1922. (Liefoghe, 2006)

¹⁸³ Source : Derive, V. (2016). La vente et le commerce à l'ère du numérique. L'enseignement technique, (252), I XVI.

elle indispensable à la concrétisation d'un projet de carrière ? Ou dépassant cette notion de projet, ces décisions par étapes ne servent-elles qu'à la poursuite d'une trajectoire guidée par son soi dans un travail sur son identité constamment répété comme Sisyphe poussant son rocher ? Ce faisant, laisse-t-on de côté l'idéal de l'objectif ou l'objectif idéal et le concept de projet ?

Enfin, au regard des résultats de nombreuses études à différents moments de la vie d'un individu, le projet professionnel et plus généralement le projet de vie sont marqués par une différenciation sexuée et conditionnée par l'origine socioculturelle de l'individu dans notre société. Cette influence socioculturelle et genrée s'active dès la genèse du projet personnel et perdure en même temps que le projet évolue ou se précise. Aussi, ces mutations, des modes de gestion de son devenir professionnel, se généralisent-elles à toutes les populations et de la même façon, quels que soient le sexe des individus, leur « capital » scolaire, culturel, social et financier ?

Nous retiendrons de ce chapitre plusieurs éléments saillants :

- l'usage du projet par les institutions ;
- le projet est différencié suivant le sexe et les origines socioculturelles ;
- la projection dans l'avenir dépend d'une reconstruction du passé dans une vision largement subjective de son présent ;
- enfin la notion même de projet est certainement à « requestionner » du moins pour une partie des jeunes en alternance.

VII. Conclusion de la partie théorique

Nous avons conclu avec les deux premiers chapitres de la partie théorique, l'alternance et l'orientation, que ces dernières, chacune dans son champ d'action actuelle, ne répondaient pas complètement aux attentes en matière de lutte contre les inégalités et de promotion des choix différenciés suivant le sexe ou l'origine sociale, de lutte contre le décrochage scolaire ou en matière de formation et d'insertion dans l'emploi des jeunes.

Nous venons de voir que le projet aussi n'est pas le remède à tous les maux de notre société et particulièrement ceux que nous venons de citer par rapport à la jeunesse. Rochex émet l'idée que la prolifération des projets serait

« le symptôme d'une école et d'une société en déficit de perspectives et malades du sens, chaque individu étant de plus en plus sommé de prendre à son seul compte la question d'un avenir que la société n'est plus capable d'assurer, ni même de penser collectivement. » (1995, p. 89)

Et Boutinet, en 1991, se posait déjà la question de l'obsolescence de ce concept « passe-partout, sésame de toutes les situations à problème » (1991, p. 7). Quant au devenir de l'orientation, en 2007, l'auteur envisage la possibilité de « renoncer aux pédagogies actuelles de l'orientation qui trop souvent ont gardé un arrière-goût moderniste de linéarité dans un environnement qui l'est de moins en moins. » (2007, p. 21)

Par ailleurs, Carré (2005) s'interroge sur la fin des illusions quant à la formation des adultes. Il souligne à travers une recension de textes les manques de la formation continue que ce soit au niveau individuel ou collectif malgré quelques bénéfices. Par exemple, selon Olivier (2006), il existe une « discrimination d'accès à la formation continue [varie] selon trois critères qui sont, par ordre d'importance décroissante : le niveau de diplôme de formation initiale, l'âge et le sexe. » (ibid., p. 116) Par ailleurs, pour Carré, « nous sommes passés en quelques années du droit à la formation à l'obligation de compétence. » (Carré, 2005, p. 45) Cette mutation implique encore plus fortement l'individu comme « le responsable » de sa formation tout au long de sa vie dans une obligation d'assurer son employabilité (Danvers, 2006a) dans une société et des entreprises en mutation (Olivier, 2006). Et la formation constitue une partie parmi d'autres du projet de l'individu (Kaddouri, 2011).

Pour Dumora et Boy (2008), il convient de tenir compte du contexte actuel et de sortir de méthodes de conseil en orientation trop ancrées encore sur des visions d'une société relativement statique où l'individu peut concevoir des projets à long terme. Pour Rochex (1995), l'éducation au choix et l'aide à l'élaboration du projet n'a pas apporté des améliorations conséquentes. Et la politique actuelle de mettre l'individu acteur et responsable de ses choix d'orientation ne fait que donner encore un peu plus l'avantage aux mieux dotés.

Ainsi, tant l'orientation, le projet que la formation en alternance en initiale ou continue – d'autres diront plus globalement que le système éducatif, de formation initiale (Merle & Théry, 2012) ou plus particulièrement l'enseignement professionnel (Santelmann, 2012) et la formation continue – n'ont pas apporté de façon indépendante ou conjuguée, dans le contexte de ces trente dernières années, les réponses au niveau attendu pour chaque individu et pour la société. Une partie est certainement à mettre sur le compte, notamment, des problèmes économiques, de l'activité et du manque d'offre d'emploi particulièrement envers les jeunes sur certains territoires et pour certaines spécialités. Sur ce dernier point,

pour Denanot (2012, p. 72), il existerait « *une défiance des employeur-euse-s envers les jeunes* ». Et pour l'auteur, au contraire de ce qui vient d'être dit, les problèmes d'insertion des jeunes ne seraient pas tant dû à la qualité de l'enseignement ou de l'inadéquation de la relation formation-emploi qu'à cette dernière (une certaine défaillance des employeur-euse-s). Carré (2005), quant à lui, liste les formes de rapprochement de la formation et du travail qui se sont développées récemment :

- les formations en alternance,
- l'intérêt grandissant pour les pédagogies de la simulation,
- les bilans de compétences et la validation des acquis,
- la formation intégrée au travail,
- l'usage généralisé des technologies de l'information et des communications,
- la percée du concept des organisations apprenantes et de ses dérivés.

Ces formes nouvelles ou renouvelées témoignent de la volonté conjuguée des différents acteurs (entreprises, pouvoirs publics) « de raccourcir les délais et les distances entre apprentissage et performance professionnelle, sous l'effet des pressions exercées par les évolutions du travail et de l'emploi. » (Carré, 2005, p. 56) Ces derniers facteurs sont influencés par les évolutions scientifiques, technologiques (par exemple : Veltz & Weil, 2015), économiques (par exemple : Danvers, 2006a) et sociétales (Carré, 2005). Ce qui nous amène à expliciter nos hypothèses au carrefour de l'alternance, de l'orientation et du projet dans le contexte sociétal et économique actuel ainsi que notre méthodologie qualitative et longitudinale.

VIII. Hypothèses

Dans un contexte en mouvement et à multiples facettes, il faut le rappeler, la formation en alternance est complexe et exigeante. Elle n'est pas une solution simple ni pour les acteur-trice-s (formateur-trice-s, cadres, enseignant-e-s, alternant-e-s) ni pour les structures (entreprises, centres de formation...) (Mayen & Olry, 2012b). Aussi, à la suite de Le Douaron, Maillard et Fournier (2012), nous pensons que l'alternance et l'orientation scolaire et professionnelle ont encore beaucoup à gagner à une double ouverture réciproque. Et nous adhérons à l'idée qu'« *il serait profitable de pouvoir disposer d'études approfondies de ce que signifie vivre un parcours d'apprentissage ou d'alternance, et vers quoi cela conduit.* » (Mayen & Olry, 2012b, p. 57)

Dans notre travail, l'alternance est souvent une période de transition études-travail. Comme Drolet, Monette et Pelletier, nous considérons que trois aspects sont particulièrement importants à observer dans cette transition :

- « 1) *celui des ressources personnelles et sociales mises en œuvre pour la préparer et la faciliter ;*
- 2) *celui de la variété des interactions ayant cours entre les individus et leur environnement lors de ce passage ; et*
- 3) *celui de l'évolution des projets d'insertion propres à chaque individu.* » (1996, p. 112)

Ce qui nous conduit, suite aux trois axes abordés dans la première partie, aux questions suivantes concernant les jeunes adultes entre 18 et 25 ans à l'entrée en formation :

- Pour les jeunes adultes inscrit-e-s dans des formations en alternance du supérieur court, la biographie scolaire, familiale et/ou professionnelle est-elle un facteur explicatif du « choix » de l'alternance ?
- Que signifie pour cette population avoir ou ne pas avoir un projet ? Et quel mode de gestion de leur avenir mettent ils/elles en place pendant la période de formation en alternance ?

De plus, au vu de la répartition des femmes et des hommes en fonction des voies de formation, des spécialités, des niveaux de formation, des métiers, des postes, des conditions de travail et des différences de projet de vie, il nous semble nécessaire d'accorder une attention toute particulière aux effets de genre dans le vécu de l'orientation (Vouillot, 2007a) et plus particulièrement, pour ce qui nous intéresse dans ce travail, des formations en alternance peu étudiées sous cet angle. Aussi, il est légitime de s'interroger sur les effets du genre durant la période de formation en alternance dans ces formations courtes du supérieur.

Suite à une démarche de recherche moins linéaire que circulaire faisant l'objet d'un dialogue incessant entre données empiriques et apports théoriques (Quivy & Van Campenhoudt, 2006), nous formulons une hypothèse principale et les deux hypothèses secondaires suivantes :

- La fréquentation des formations du supérieur court en alternance entraîne des changements dans les intentions et les perspectives d'avenir qui influencent les projets des jeunes tout au long de la formation ;
- indépendamment des secteurs d'activité, la spécialité de formation et le recrutement des structures d'accueil (les entreprises ou les associations) accentuent les inégalités de perspectives d'emploi ou de poursuite de formation différemment

suivant le sexe, le niveau de formation et la filière d'origine (scolaire générale, technologique, professionnelle ou en alternance).

- Enfin, l'évolution des intentions serait en partie dépendante de facteurs liés à la personne (la biographie scolaire et professionnelle et de l'origine socioculturelle) en interaction avec le vécu de la formation en entreprise (lié à la taille, au tutorat, aux missions) et dans l'organisme de formation (lié aux résultats des évaluations et à l'intérêt pour les enseignements).

C'est dans l'espoir de lever un peu le voile sur ce vécu individuel — à cette période particulière de la biographie professionnelle et personnelle, inscrit dans un contexte social et économique de la société postmoderne — que nous avons entrepris notre travail et qu'un terrain de recherche s'est imposé à nous et a contribué à nos choix méthodologiques.

TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE, RÉSULTATS ET ANALYSE

IX. Méthodologie

Nous avons choisi les terrains de l'enquête de notre recherche autant qu'ils nous ont choisi. Tout d'abord en rapport avec la problématique définie, nous souhaitons des formations en alternance avec une répartition des hommes et des femmes très différentes. Et nous souhaitons suivre les individus tout au long de leur formation pour recueillir leur témoignage à différents moments afin de réduire une congruence du vécu à posteriori par le sujet. Ensuite, nous voulions nous affranchir autant que possible des effets du secteur ou de la branche d'activité qui marquent certaines spécialités. Ainsi, nous avons choisi des formations les plus transversales répondant aux critères énoncés : gestion et administration d'entreprise et logistique et transport d'une durée de 2 ans. Nous avons le choix entre IUT, STS et des formations menant à un titre professionnel. Les premiers nous ont accueilli pendant un certain temps, mais les conditions d'une recherche n'étaient plus réunies au bout d'un an de travail (entretiens, élaboration de questionnaires, création et test d'un site web dédié aux passations). Nous avons sollicité une académie, mais l'institution n'a pas manifesté d'intérêt pour notre démarche. Finalement, nous avons trouvé la population de l'enquête dans des organismes privés qui ont répondu favorablement au niveau local (sans opposition ni encouragement de leur structure de tutelle). Ainsi, nous avons défini les caractéristiques de notre terrain de recherche, cependant en dernier recours, c'est bien lui qui s'est imposé à nous. À la veille de clôturer les entretiens, cette anecdote nous apparaît comme un clin d'œil anticipé du récit de l'expérience de la recherche d'une entreprise d'accueil par les candidat-e-s à l'alternance (cf. chapitre XI).

Par ailleurs, nous avons sollicité la possibilité d'exploiter des bases de données nationales, régionales, sectorielles et privées. Bien souvent, nous avons été écouté et renvoyé aux résultats déjà diffusés. Car soit la propriété des données était éclatée entre différentes « sources », soit l'organisme producteur de ces données préférait les garder confidentielles. Et quand nous avons bénéficié de l'accès aux bases de données, celles-ci étaient trop généralistes et ne comportaient que peu d'individus se rapprochant de notre population. Quant à la possibilité d'une diffusion « nationale » d'un questionnaire, elle a été écartée par les organismes de formation : soit en raison d'un temps déjà conséquent consacré aux évaluations internes, soit en raison de difficultés d'organisation.

Aussi, notre démarche est qualitative et notre récolte de matériaux empiriques a pour objectif, dans un équilibre précaire – entre « laisser-aller » et « dirigisme » (Fugier, 2010) – d'entrer dans la logique de notre interlocuteur-trice pour en obtenir une matière significative, des faits, des opinions ou encore des anecdotes (Beaud, 1996) sans pour autant perdre le fil de notre recherche.

Ainsi, dans notre travail sur le terrain, nous nous attachons à :

- prendre connaissance d'une population peu ou pas étudiée (du moins en tant que telle),
- recueillir les traces de l'élaboration du projet de formation et professionnel de chaque individu de la population.

Ce qui nous a conduit à concevoir une approche inductive et qualitative. Cette dernière permet de mieux considérer la complexité des phénomènes qui se font jour lors de la fréquentation des formations en alternance. De plus, pour saisir les changements individuels, nous avons procédé à un suivi longitudinal des promotions d'alternant-e-s, ce qui autorise l'observation de la dynamique des processus à l'œuvre pour chaque individu

ou comme l'écrit Beaud « [...] les processus d'enchaînement singuliers, [et] l'entrelacement étroit de thèmes dissociés [...] » (1996, p. 235).

1. Méthode de recueil de données

Afin d'aborder les thèmes de notre recherche, nous avons procédé par des entretiens de type semi-directif pendant la période de formation et des entretiens directifs pour le recueil des données post formation. Ces choix méthodologiques sont portés par la préoccupation d'éviter d'un côté un certain subjectivisme d'une étude trop portée sur l'analyse de type monographique et de l'autre une certaine réduction dû au traitement statistique de données. (Rose, 1996)

« C'est d'ailleurs ce que réalisent de nombreux chercheurs dans le domaine de l'insertion professionnelle, lorsqu'ils tentent de combiner données statistiques descriptives des trajectoires, données discursives de récits de vie, statistiques globales et représentatives sur l'accès à l'emploi et descriptions fines des conditions de travail, articulation entre tendances générales et spécificités locales ou individuelles. » (id., p. 288)

En procédant ainsi nous souhaitons aussi nous écarter le plus possible des trois travers qui guettent les recherches dans le domaine de la formation des adultes : le psychologisme, le sociologisme et le pédagogisme. (Carré, 2015) Enfin, c'est un choix dicté par le contexte de notre terrain de recherche : petits effectifs, accès aux personnes...

Nous sommes conscient des limites de la méthode employée qui impose au chercheur de conserver une distance avec le sujet dans lequel il se plonge. Et du côté de l'interviewé-e, l'entretien et le contexte ne sont pas sans influence sur la parole recueillie. Comme Bidart (2009), nous pensons que ces études longitudinales permettent de s'intéresser aux dynamiques des relations prenant en compte le point de vue des personnes dans leur complexité et leur évolution. Car une étude longitudinale prospective, contrairement à une étude transversale¹⁸⁴, permet le suivi d'une cohorte d'individus sur une période suffisamment longue pour observer des changements (Safi, 2012) et donc les processus et leurs dynamiques par des observations répétées. Et plus précisément dans notre recherche, elle permet un suivi sur deux ans et demi, individu par individu, du début de la formation au devenir quelques mois après la fin de la formation (après la réussite ou un arrêt prématuré). De plus, notre démarche utilise aussi le caractère rétrospectif de l'enquête longitudinale (Safi, 2016) par exemple quand il s'agit de reconstituer les parcours scolaires ou de décrire le vécu sur la période de formation.

2. Les effectifs aux trois temps de l'enquête

Compte tenu des contraintes et des limites que nous détaillons dans le paragraphe suivant, nous avons réalisé trois campagnes d'entretiens pour chaque promotion principalement en organisant des rencontres en début de formation (T1) et en cours de formation¹⁸⁵ (T2). Quelques mois après le passage des épreuves finales, les entretiens directifs ont été réalisés uniquement par téléphone (T3). Le choix de l'entretien directif au troisième temps de l'enquête est motivé par :

¹⁸⁴ Cette dernière ne permet pas le suivi des individus (dans notre cas) mais opère un « instantané » (par exemple à différents âges) d'individus distincts ayant des caractéristiques qui les rendent comparables tout en observant certaines variables. Ce mode opératoire à l'avantage d'une mise en œuvre sur un temps court.

¹⁸⁵ Exceptionnellement pour des raisons de disponibilité des alternant-e-s, nous avons réalisé des entretiens quelques jours après les examens.

- l'objectif de collecter en priorité des renseignements factuels de la situation de l'alternant-e-s,
- la possibilité de faire passer le questionnaire par mail,
- et la conséquence d'une difficulté croissante à joindre et négocier un temps conséquent pour les entretiens. Dans les faits, cela se traduit par des moments choisis par les alternant-e-s souvent dans des interstices plus ou moins courts de leurs activités comme les soirées en déplacement professionnel, le temps entre le retour du travail et la visite d'un proche, la vie de couple ou familiale, la pause du déjeuné en entreprise, ou encore l'exploitation des intercourrs par SMS en centre de formation.

Repère	Périodes	Dates de passation	Type entretien	Modalités de l'entretien	Lieu
T1	Début de formation	1 ^e année	Semi-directif	Physique	Centre de formation ou un lieu proche
T2	Fin de formation	4 ^e semestre	Semi-directif	Physique en majorité et téléphonique	Centre de formation, un lieu proche ou à distance
T3	Après la formation	Année suivant la formation	Directif	Uniquement téléphonique	À distance

Tableau 1 : Périodes de passation des entretiens

Repère	T1	T2	T3
Arrêt de la formation		1 ^e année : 4	2 ^e année : 1
Obtention diplôme ou titre	-	-	29
En formation	36	30*	10**
En recherche d'emploi puis salarié	-	1	0
En emploi (hors alternance)	-	1	11
Non répondant-e-s	5	4	15
*résultats consolidés, **en formation avec ou sans alternance, sans différenciation du niveau de qualification, aucun-e redoublant-e			

Tableau 2 : Évolution des effectifs à chaque passation

L'effectif total de la population étudiée est de 36 individus. Les répondant-e-s se répartissent suivant les différents moments comme suit :

- 31 individus ont participé au temps T1 et 32 au temps T2 aux entretiens semi-directifs. Les durées des entretiens sont variables de 27 minutes à 1 heure et 38 minutes. La durée moyenne des entretiens est de 49 minutes avec les femmes et de 42 minutes avec les hommes.
- Concernant le temps T3, nous avons recueilli des informations pour 21 répondant-e-s. Les entretiens directifs étaient prévus pour une durée maximale de 30 minutes. Dans les faits, nous avons constaté des durées de 20 à 40 minutes suivant les interlocuteur-trice-s. En effet, quand l'interviewé-e nous accordait plus de temps, nous en profitons pour prolonger l'entretien sur un mode d'échanges plus spontané afin de recueillir des informations plus large sur le vécu des derniers mois et sur les personnes de la promotion.

3. D'un terrain délimité aux limites du terrain

Les deux premières passations ont été négociées pour se dérouler en centre de formation afin de s'assurer de la présence des alternant-e-s et les inciter à participer aux entretiens. Cette volonté a été dictée par nos précédentes expériences et notre démarche exploratoire qui nous ont montré le faible taux de volontaires ou répondant-e-s aux sollicitations individuelles par questionnaire ou pour un entretien que cela soit en IUT, BTS (en alternance ou sous statut scolaire) ou TSMEL. Ce taux a toujours été inférieur à 10%. Ce qui nous a conduit à négocier avec 3 catégories acteur-trice-s : les responsables de formation et/ou de centre, les formateur-trice-s et les alternant-e-s. Les premier-ère-s autorisaient (signature de deux conventions avec l'université de Lorraine) et définissaient avec nous les dates des entretiens et les conditions matérielles en s'assurant de la compatibilité avec le calendrier des périodes de présence et l'impact sur le temps consacré à la formation. Les second-e-s, s'assuraient de la perturbation minimum à la fois de leur cours et du travail des alternant-e-s. Ces situations soumises au terrain ne sont pas exceptionnelles, par exemple Paquiot-Papet (2015), dans une recherche longitudinale et comparative de la motivation aux études des alternant-e-s et étudiant-e-s en IUT, ne peut administrer le questionnaire de fin de formation. On remarque que pour obtenir un nombre d'alternant-e-s conséquent, la chercheuse embrasse 4 promotions (effectifs de chaque promotion entre 15 et 20 individus)¹⁸⁶. Enfin, les alternant-e-s ont eu des réactions plus ambivalentes. D'une part, dans une vision très studieuse, ils/elles se préoccupaient de leur scolarité, et ils/elles voulaient éviter des absences à des cours jugés essentiels ou trop rares. Mais d'un autre côté, l'entretien constitue une occasion de s'extraire d'une obligation de présence en cours. Ces deux comportements pouvaient se conjuguer avec un aspect plus collectif. Ainsi, l'effet de groupe peut être un avantage pour le chercheur si une majorité de la promotion répond à ses sollicitations. L'entretien devient alors un « rite » de passage de la promotion. Car celle-ci se singularise au sein de l'organisme de formation par une attention extérieure particulière. C'est ainsi que l'on récupère certains individus lors du second temps de passation. Par ailleurs, le groupe classe se soude avec le temps et l'échange d'expériences, qui ne manque pas de se faire, peut aussi inciter certain-e-s à se présenter au second entretien. Quant à la durée des entretiens, elle a été variable entre contrainte en centre de formation, acceptation des individus et non-repoussoir pour les prochains entretiens. Il demeure cependant une certaine pudeur, une timidité ou un désintérêt qui freinent la participation de certain-e-s. Par ailleurs, un certain nombre d'entretiens semi-directifs ont dû se faire par téléphone, car certain-e-s alternant-e-s n'étaient pas en centre de formation lors des jours planifiés : soit parce qu'ils/elles étaient retenu-e-s en entreprise, soit pour des raisons de santé. Dès lors, une prise de rendez-vous entre période en entreprise, période en centre de formation et vie privée s'engage sur des chemins souvent difficiles et parfois sans résultats. En ce qui concerne les entretiens post formation, la prise de rendez-vous téléphonique se complique encore avec les mêmes contraintes pour certain-e-s encore en alternance ou en emploi, mais aussi certainement pour d'autres des situations qui ne les incitent pas à répondre (en recherche d'emploi, un travail déclassé, l'entrée dans une vie de couple ou de famille, un accident de la circulation...). Des questionnaires ont été envoyés par mail sans résultats après plusieurs relances et en dernier recours des demandes de renseignements ont fait l'objet de SMS.

Il nous faut aussi signaler les réactions des formateur-trice-s et des alternant-e-s pour qui notre intervention n'est peut-être pas totalement sans effets. Car dans notre recherche

¹⁸⁶ Effectif total : 90 individus

exploratoire visant à déterminer la pertinence et la faisabilité de notre recherche, nous avons visité des formations dans différentes régions et rencontré des encadrant-e-s et des apprenant-e-s. À cette occasion, nous avons recueilli les propos de formateur-trice-s. À posteriori, leur intérêt s'est porté sur notre méthodologie : l'écoute des alternant-e-s. Nous n'avons pas compris sur le moment ces paroles. Mais un alternant interviewé résume, à la fin du premier entretien, certainement la pensée des formateur-trice-s :

« Doctorant : Bon, d'accord. Je te remercie en tout cas pour l'entretien.

***Alternant :** Non, mais au fond, j'avais besoin de me libérer. » (TSMEL, homme, âge 20-21 ans)*

Il témoigne ainsi d'une certaine pression de la situation (entre organisme de formation et entreprise) qui demande à s'exprimer et se libérer par la parole. Ainsi, l'intervieweur procure un espace d'écoute sans crainte d'un jugement institutionnel ou familial qui apaise les tensions accumulées par une nouvelle situation. Et l'entretien peut être aussi l'occasion d'une mise en perspective de leur engagement dans une période intense de travail et d'investissement, de prise de décision et de doute. L'entretien devient, alors comme une bulle temporelle permettant un temps de réflexivité, de retournement vers soi.

« Doctorant : Au-delà de l'intérêt pour le diplôme, c'est cela que tu me dis ?

***Alternante :** C'est ça.*

Doctorant : D'accord...

***Alternante :** Je pense que je l'ai plus pris comme un challenge personnel. Maintenant que l'on en parle plus... Que j'en parle avec vous plus... Plus dans le détail. Je pense que c'est aussi. » (BTS AG, femme, âge 22 ans et plus)*

D'autres sont à la fois étonné-e-s et gratifié-e-s de participer à une recherche. Preuve qu'ils/elles ressentent un manque d'intérêt général pour leur niveau de formation à l'image des STS sous statut scolaire (Orange, 2011). En témoigne cet échange à la fin de l'entretien avec une alternante :

***Alternante :** Avec plaisir... Ben, c'est vrai, pour parler franc, la directrice nous a parlé. Et on trouvait très intéressant en fait de... Que vous fassiez justement une thèse sur l'orientation vraiment des personnes sur les bac+2.*

Doctorant : Oui.

***Alternante :** C'est vraiment que sur les bac+2 que vous faites... la thèse ?*

Doctorant : Oui. » (BTS AG, femme, âge 22 ans et plus)

C'est quelques exemples témoignent du fait (bien connu) que l'observation d'un phénomène ou d'une situation n'est jamais neutre pour la chose observée, même si l'on peut difficilement en mesurer les effets.

4. Méthodologie de l'analyse.

Nous avons utilisé 4 niveaux ou angles d'analyse. Le **premier** est constitué par une reconstitution chronologique des événements, des décisions, des projets ou intentions et des différents états psychologiques décrits par chaque sujet. Il permet de dresser à la fois un profil précis de chaque sujet (de son parcours) et d'abonder une base de données permettant la constitution de catégories plurifactorielles. L'âge et le vécu hétérogènes des sujets nous ont conduit à réécrire les parcours suivant des périodes institutionnelles (primaire, collège, lycée ou équivalent, post secondaire, formation en alternance, post formation). Ces périodes correspondent à des choix d'orientation institutionnels, mais aussi à des périodes plus largement définies par le vécu des sujets. Ce repérage est double, car il

permet aussi de retracer les antériorités et les projections sur un repérage équivalent. Par exemple : « au collège je me projette dans un avenir en lycée » ou « à une période post formation initiale, je fais appel à des souvenirs de fin de lycée pour choisir une formation en alternance ». Ce repérage facilite une analyse linéaire des parcours des sujets et des liens qu'ils explicitent entre les différents événements ou périodes. Ce qui permet une représentation en graphe orienté, étiqueté et pondéré et pourrait faire l'objet d'un parcours de recherche ciblé dans une population donnée. Le **second** constitue une analyse des différents facteurs « Environnement », « Comportement » et « Personne » qui permet de repérer les différentes relations et leurs dynamiques. Un **troisième** permet d'identifier les propos relevant d'un discours ou de situations genrés. Un **quatrième** constitue une analyse inspirée de l'analyse thématique en continu (Paillé & Mucchielli, 2012) plus efficace, mais gourmande en moyens. De plus nous avons associé à chaque unité de sens un niveau d'appréciation : positive, neutre, négative ou indéterminée. Enfin l'association des structures obtenues autorise une analyse croisée suivant différentes temporalités en préservant les dynamiques des différents processus qui se superposent (apprentissage, professionnalisation, transition de l'école au monde du travail, du jeune à l'adulte...).

Afin de faciliter la compréhension des différentes étapes de l'analyse, il nous semble essentiel d'en décrire succinctement l'émergence et les outils utilisés. En nous inspirant de l'analyse thématique décrite par Paillé et Mucchielli (2012), des contraintes à la fois d'un entretien semi-directif (qui laisse libre court à des allés et retours temporels) et d'une étude longitudinale, nous avons dressé un cahier des charges de nos besoins. Après confrontation de nos besoins à divers logiciels libres ou payants du marché, nous avons décidé de créer notre propre application. Cette décision, lourde de conséquences en temps, nous procurait une souplesse et une indépendance organisationnelle et financière¹⁸⁷. Elle nous permettait aussi d'utiliser des concepts ou fonctionnalités offerts par différents logiciels. Ce qui nous a obligé à consacrer notamment du temps à la maîtrise et l'utilisation du logiciel R, utilisé pour le traitement et l'analyse des données.

Suite à ce codage, nous avons réalisé une reconstitution biographique et une analyse temporelle et croisée afin de dégager des régularités, des oppositions et des similitudes. Ce qui nous a permis de construire une typologie et de suivre leurs intentions, projets et devenirs tous au long de l'enquête. Ce travail a donné lieu à une analyse progressive dans un échange régulier entre recueil sur le terrain et référencement théorique. Un peu à l'image de ce que Becker (2002) conseille dans l'étude de la société : une itération maintes fois reproduite entre récolte de données sur le terrain et réflexion. Par ailleurs, le décalage inhérent au suivi de deux promotions nous a dans un même mouvement engagé irrésistiblement et permis cette procédure. Ce qui nous a amené à faire évoluer sensiblement la teneur des entretiens afin de mieux cerner les processus en action et de tester les hypothèses qui se dégageaient des premiers entretiens. Ainsi notre démarche fait appel à différents concepts dans une perspective de mise en adéquation fructueuse pour l'analyse et la compréhension de notre sujet.

¹⁸⁷ Des logiciels professionnels sont largement utilisés dans l'analyse thématique mais leur coût est prohibitif. D'autres sont mis à disposition pour un temps limité ou dans les locaux de l'université. Dans tout les cas, le coût d'utilisation et le temps consacré à l'analyse sur la durée de l'enquête rendaient peu réaliste ces deux options.

X. Présentation de la population du terrain de recherche

La population de l'enquête se compose de deux sous-ensembles d'alternant-e-s inscrit-e-s dans des formations menant au diplôme de BTS assistant-e de gestion d'une part et dans une formation menant au titre professionnel TSMEL d'autre part. Nos deux populations se distinguent aussi par la fréquentation de deux organismes privés l'un sous statut d'établissement d'enseignement technique supérieur privé hors contrat, l'autre sous statut associatif comme CFA (Centre de formation par apprentissage). De plus, dans les formations de notre terrain de recherche, le premier accueille presque exclusivement des alternant-e-s sous contrats de professionnalisation alors que le second presque exclusivement sous contrat d'apprentissage. Autre particularité, la première formation est investie presque exclusivement par des femmes alors que la seconde est majoritairement masculine. Au-delà de ces différences, toutes deux sont dispensées dans la même ville et elles ont la particularité d'avoir des débouchés dans nombre de secteurs d'activité différents. Ainsi, nous pouvons retrouver nos deux populations dans des entreprises exerçant dans le même secteur d'activité.

Dans notre travail, nous avons pris en compte uniquement les individus ayant au plus 25 ans à l'entrée de la formation. Ce choix est dicté par la volonté d'étudier une population jeune et qui bénéficie plus particulièrement des dispositions institutionnelles et réglementaires qui concernent les 16-25 ans en matière : d'orientation, de formation, d'insertion et d'emploi. Cette tranche d'âge a aussi la particularité de se situer à la charnière entre l'adolescence et la vie d'adulte, elle focalise nombre de problématique en matière d'orientation, de formation, d'insertion et d'emploi ainsi que de développement personnel, social et professionnel. De plus, elle est pour beaucoup la période du passage de l'école au monde du travail.

Dans le cadre de notre enquête, nous avons interrogé une population d'individus volontaires entrés en formation entre 2013 et 2015. Ce qui nous a permis de faire une étude longitudinale durant la formation jusqu'à la sortie de la formation. Cependant, suivant les années et les promotions, nous avons touché plus ou moins d'individus. Nous n'avons pas pu recueillir des données significatives pour tous les individus de ces deux formations. C'est ainsi que nous ferons uniquement état de la population réellement étudiée. Autres particularités :

- sur deux promotions, nous n'avons rencontré qu'un seul alternant en STS AG qui a accepté un entretien en première année. Il n'a pas continué en 2^e année.
- en TSMEL, il n'y a que peu de femmes, nous en avons rencontré 7 dont 5 ont accepté un ou plusieurs entretiens.

1. Les populations étudiées suivant la formation et le sexe

La répartition d'origine des alternant-e-s sur l'ensemble des promotions est supérieur à neuf dixièmes de femmes en STS AG et de un quart de femmes et trois quarts d'hommes en TSMEL. Nous avons pu faire des entretiens avec quatre cinquièmes des promotions de STS AG et neuf dixièmes des promotions de TSMEL. Cependant, nous avons dû écarter certains individus qui ne correspondaient pas au critère de l'âge, ceux ayant plus de 25 ans à l'entrée en formation (STS AG : une alternante ; TSMEL : un alternant et une alternante). Ce qui nous donne une population étudiée de 36 individus répartis suivant le tableau ci-après. Si la répartition suivant le sexe des alternant-e-s est fortement marquée par l'un

ou l'autre sexe dans chaque formation, l'ensemble des enquêté-e-s constitue un groupe à la mixité relativement équilibrée.

	Femmes	Hommes	Ensemble
STS AG	15	1	16
TSMEL	5	15	20
Total	20	16	36

Tableau 3 : Répartition des femmes et hommes des populations étudiées

Parmi ces alternant-e-s, la plupart ont accepté l'enregistrement des entretiens, d'autres ont désiré y participer sans enregistrement, enfin certain-e-s ont refusé de nous rencontrer la première année et certain-e-s ont accepté de nous rencontrer en seconde année. Entre la première année et la seconde année, nous avons perdu quelques individus essentiellement suite à l'abandon de la formation. Autre particularité, une alternante est arrivée après 5 mois d'un autre organisme de formation en alternance. Quand nous n'avons pas pu faire le premier entretien, nous avons effectué un entretien durant la formation (2^e année) et un entretien post-formation. Ces formations sont soumises à des effectifs qui évoluent durant les deux années de formation en raison des abandons et des intégrations bien qu'il y est un contrat de travail signé avec une rémunération, une visée diplômante, des perspectives d'emploi espérées ou effectives (pour l'alternant-e) et une attente de la part de l'entreprise (poste à pourvoir, besoin de main-d'œuvre, de compétences, des avantages financiers...). Enfin, concernant le suivi du devenir post-formation, il nous a été difficile de joindre tous les enquêté-e-s malgré les listes constituées en amont des mails et des numéros de téléphone personnels lors des premiers entretiens. Toutes ces conditions nous ont amené à faire évoluer notre dispositif tout au long de notre recueil de données sur 3 ans et demi.

Concernant les alternant-e-s sortant-e-s du TSMEL en 2016 au niveau national, on peut estimer que les femmes représentent environ 15% et les hommes 85%¹⁸⁸. Dans la famille professionnelle logistique, manutention et magasinage, les femmes et les hommes sont réparti-e-s de façon assez équilibrée (77% ouvrières et 81% ouvriers ; 10% d'employées et 9% d'employés ; 12% de femmes et 8% d'hommes en maîtrise ; 2% femmes et hommes cadres). Cependant, la part des femmes dans le secteur des prestataires logistiques (PRL) est d'un peu moins de 30% en moyenne sur la période allant de 2011 à 2016¹⁸⁹. Dans notre population de TSMEL, les alternantes représentent une part un peu plus importante qu'au niveau national. Si au niveau national les étudiant-e-s en STS et assimilés sont un peu moins souvent des femmes (49% en 2015-2016), dans les STS des spécialités des services elles sont majoritaires (61% en 2016)¹⁹⁰. En 2017, dans l'académie de Montpellier, moins

¹⁸⁸ Enquête nationale six mois après leur sortie de formation sur une population de 223 enquêté-e-s avec un retour de 83%. Source : AFTRAL. (2017). *Que deviennent les jeunes après un enseignement en transport & logistique ? Résultats de l'enquête annuelle examen présenté en juin 2016*. Paris. Consulté le 20/01/2018 à l'adresse http://www.aft-dev.com/sites/default/files/images/Agir%20pour%20l%27enseignement%20RR/Etude_Placement_CFA_Ecoles_Profession_2016.pdf

¹⁸⁹ Source : Schirm, D. (2017). *Rapport 2017 de l'observatoire prospectif des métiers et des qualifications dans les transports et la logistique*. Paris : Observatoire prospectif des métiers et des qualifications dans les transports et la logistique.

¹⁹⁰ Rosenwald, F., France, Ministère de l'éducation nationale (2007-....), & Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2018). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité 2018 : de l'école à l'enseignement supérieur*.

de 15%¹⁹¹ des étudiant-e-s qui ont réussi les épreuves du BTS AG sont des hommes. Notre population de STS AG a donc une répartition tout aussi investie par les femmes que celle de l'académie.

2. L'âge des alternant-e-s suivant le sexe et la formation

La population retenue pour l'enquête est composée d'individus âgés de 18 à 24 ans à l'entrée en formation. S'il n'y a que peu de différences dans l'empan de l'âge pour les deux formations, l'âge moyen d'entrée en formation est plus élevé pour le TSMEL (21,7 ans) que pour la STS AG (21 ans). On remarquera dans le tableau ci-dessous que l'âge moyen des femmes dans la STS AG est proche de l'âge moyen des hommes en TSMEL. La différence d'âge est due essentiellement à la population féminine du TSMEL (moyenne d'âge : 23 ans), la population masculine en STS AG étant très réduite (un individu). Pour des raisons d'éthique nous avons choisi de regrouper les individus de notre population dans les catégories d'âge suivantes : à l'heure ou presque de 18 à 19 ans, de petits détours de 20 à 21 ans et enfin avec des expériences multiples pour 22 ans et plus.

Sexe	Femmes					Hommes					Ensemble		
	Âge	18-19	20-21	22 et +	Total	Moy.	18-19	20-21	22 et +	Total	Moy.	Total	Moy.
BTS AG		5	3	7	15	20,9			1	1	22,0	16	21,0
TSMEL				5	5	23,0	4	5	6	15	21,2	20	21,7
Total		5	3	12	20	21,5	4	5	7	16	21,3	36	21,4

Tableau 4 : Répartition suivant le sexe, l'âge à l'entrée en formation et la formation suivie de la population de l'enquête.

À propos de la composition de la population qui fréquente le TSMEL, nous avons rencontré deux individus plus âgés : une femme de 40 ans en couple avec un enfant sous contrat d'apprentissage ayant le statut de travailleuse handicapée et un homme de 43 ans en couple avec enfants, salarié et en formation continue. Quant à la population qui fréquente la STS AG, nous avons rencontré une femme de 29 ans en contrat de professionnalisation déjà détentrice d'un BTS d'une autre spécialité. Bien que ne rentrant pas dans la population étudiée leur présence montre une certaine hétérogénéité de la population et des parcours menant à ces formations.

Contenu des objectifs et des contraintes réglementaires notamment les limites d'âge du contrat d'apprentissage¹⁹² (16-25 ans¹⁹³, sauf pour les porteur-euse-s d'un handicap) et du

¹⁹¹ Consultation des résultats sur le site de l'académie de Montpellier : https://publinet.ac-montpellier.fr/publinet/resultats?previousValCri0=31407&previousIdBaseSession=publi_10&actionId=6&valCriLettre=M, consulté le 02/04/2018

¹⁹² « Son objectif est de permettre à un jeune de suivre une formation générale, théorique et pratique, en vue d'acquérir un diplôme d'État (CAP, Bac, BTS, Licence, Master,...) ou un titre à finalité professionnelle inscrit au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), dont l'ensemble des titres professionnels relevant du ministère chargé de l'emploi. » (sources : <http://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/formation-en-alternance/contrat-apprentissage> consultée 07/09/2017)

¹⁹³ A titre expérimental, cette limite d'âge a changé en 2017 et doit perdurer jusqu'au 31 décembre 2019. La limite d'âge maximum est portée à 30 ans, dans certaines régions dont l'Occitanie depuis le 23 février 2017. (Décret n° 2017-355 du 20 mars 2017 complétant la liste des collectivités territoriales autorisées à participer à l'expérimentation prévue à l'article 77 de la loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels).

contrat de professionnalisation¹⁹⁴ (16-25 ans, sauf pour les demandeur-euse-s d'emploi sans limites d'âge), nous aurions pu nous attendre à une moyenne d'âge plus élevée pour les contrats de professionnalisation et donc pour la formation BTS AG. Ici, il n'en est rien. C'est le contrat d'apprentissage plutôt destinée à la formation initiale, menant à un titre professionnel (TSMEL), qui regroupe des individus en moyennes plus âgées. Au niveau national, suivant l'étude de l'AFTRAL précédemment citée, les alternant-e-s sortant-e-s du TSMEL sont quasiment tout-e-s âgé-e-s de 20 ans et plus¹⁹⁵. Ce constat illustre un usage des contrats aidés qui participe au caléidoscope des pratiques dans les différents secteurs d'activité et par les entreprises de différentes tailles. Nous verrons plus loin que ces deux caractéristiques marquent des modalités de recrutement différenciées.

3. Le dernier niveau scolaire ou diplôme obtenu avant l'entrée en formation

Le niveau requis d'entrée en formation est le niveau bac. Ce niveau est reconnu par l'obtention, la fréquentation de l'année de terminale (présentation à l'examen par exemple) ou une équivalence. Dans notre population le dernier niveau ou diplôme obtenu est le plus souvent le bac. Cependant le dernier diplôme obtenu n'est pas forcément le plus élevé ainsi nous avons rencontré les situations suivantes : obtention d'un bac général avant un bac pro (n=1) ou un CAP (n=2), et obtention d'un bac pro avant un BEP (n=1).

Enfin certain-e-s ont un niveau supérieur au bac avant d'entrer dans la formation et parfois ont obtenu un BTS d'une autre spécialité. Il faut aussi signaler que le CNED est un moyen de poursuivre ses études pour 3 femmes en BTS AG, soit dans cette même spécialité, soit dans une spécialité proche. On notera un abandon en BTS en alternance en fin de 1^{re} année dans une autre spécialité. Tous ces cas sont considérés, ici, comme de niveau bac+1 au titre d'une année complète effectuée dans le supérieur. Cette description n'épuise pas les différences de parcours précédant la formation, car certain-e-s ont fréquenté pour une période plus ou moins courte l'enseignement supérieur pendant quelques semaines ou plusieurs mois. Le but étant alors de poursuivre des études longues à l'université (par exemple en droit), faire un BTS (AG, MUC ou encore du domaine agricole), un DUT (domaine scientifique) ou comme une solution provisoire (DUT dans la spécialité de la logistique) en attendant de trouver une entreprise d'accueil pour s'inscrire en TSMEL.

¹⁹⁴ « L'objectif est l'insertion ou le retour à l'emploi des jeunes et des adultes. » (sources : <http://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/formation-en-alternance/article/le-contrat-de-professionnalisation> consultée 07/09/2017)

¹⁹⁵ L'enquête nationale ne donne pas plus d'information sur l'âge ou l'origine socioculturelle.

		Femme	Homme	Total	
BTS AG	Bac pro.	8 ¹		8	\
	Bac tech.	1		1)
	Bac général	1		1	/
	Bac+1	4 ²		4	\
	Bac+2	1	1	2	/
	Total	15	1	16	
TSMEL	BEP		1 ³	1	
	Bac pro.	3	8	11	\
	Bac tech.		1	1)
	Bac général	1	1	2	/
	Bac+1	1	2	3	\
	Bac+2		2	2	/
	Total	5	15	20	

¹Un individu possède aussi un bac général ; ²Deux individus possèdent aussi un bac général et un CAP ; ³Un individu possède aussi un bac pro

Tableau 5 : Dernier niveau ou diplôme obtenu par les alternant-e-s avant la formation suivant la formation et le sexe.

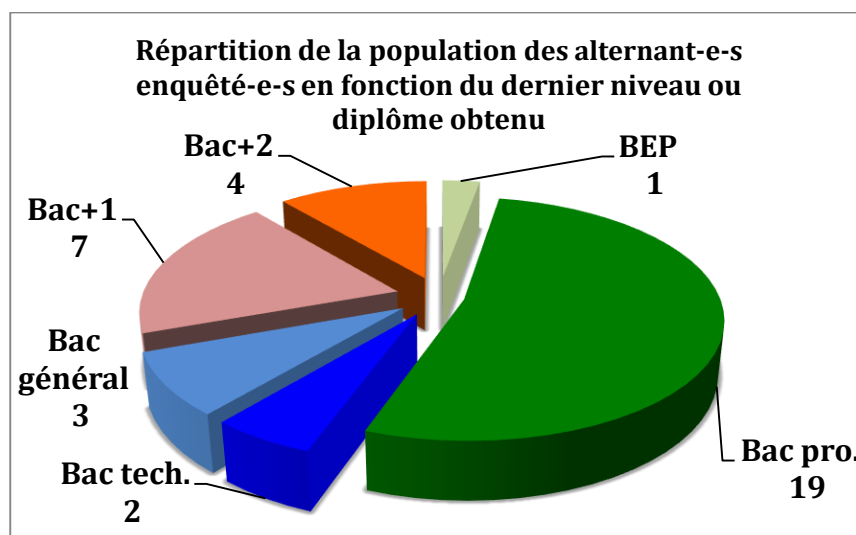


Figure 2 : Répartition de la population des alternant-e-s enquête-e-s en fonction du dernier niveau ou diplôme obtenu

Au regard de ces résultats, si la population inscrite dans ces formations est majoritairement issue de bacs pros (n=19), une proportion non négligeable a connu ou a réussi au moins partiellement dans le supérieur (presque 1/3) avant de s'inscrire dans ces formations en alternance. Ce qui tend à indiquer que ce n'est pas seulement la sélection à l'entrée dans certaines filières de l'enseignement supérieur qui conduit ces populations à s'inscrire dans ces formations (presque la moitié ayant accédé à des formations du supérieur hors alternance). D'autre part, on remarque aussi que les bacs technologiques sont très minoritaires tant en BTS AG qu'en TSMEL alors même que les formations de niveau bac+2 sont généralement associées à cette population particulièrement dans le cas de la formation initiale sous statut scolaire.

Au niveau national, le fait de sortir de l'apprentissage avec un diplôme égal ou inférieur à un diplôme précédent n'est pas une exception. Par exemple, 17% des sortants de CAP en

apprentissage déclarent avoir obtenu un bac (13%), un BTS ou plus (2%) ou autres (2%)¹⁹⁶.

Au niveau national¹⁹⁷, on peut estimer que les alternant-e-s sortant-e-s du TSMEL ont comme origine les niveaux scolaires suivant : 12 %, le bac de l'enseignement général; 30 %, le bac de l'enseignement technique; 66%, le bac de l'enseignement professionnel; 5%, un bac+2. Notre population de TSMEL est proche de la répartition nationale. Concernant la population de BTS AG, nous n'avons pas pu nous procurer des données assez détaillées.

Notre population d'alternant-e-s de TSMEL semble confirmer les données nationales sur ce titre professionnel. La présence majoritaire de bac pro indique que les formations étudiées sont des vecteurs de montée en qualification des formations professionnelles de niveau bac. Mais constituent-elles pour autant une filière vers le supérieur pour les apprenti-e-s et plus généralement pour les alternant-e-s de niveau bac pro ?

4. Le statut des individus en formation

Dans la formation menant au BTS AG, notre population est presque exclusivement sous contrat de professionnalisation. Seuls trois individus se démarquent :

- un individu sous contrat d'avenir,
- un individu salarié dont le coût de la formation est pris en charge en totalité par l'entreprise faute d'une prise en charge par un organisme paritaire collecteur agréé (OPCA),
- un individu qui s'autofinance sa formation en 1^{re} année, faute de trouver une entreprise d'accueil (année sans alternance école-entreprise), et qui finit sa formation en alternance en seconde année.

En ce qui concerne la formation de TSMEL, toute notre population est sous contrat d'apprentissage.

Chaque formation accueille des alternant-e-s principalement soumis à un type de contrat particulier. C'est la conséquence en partie du statut du centre de formation. Ainsi, seuls les CFA peuvent accueillir des alternant-e-s sous contrat d'apprentissage. On remarque que le centre de formation privé des STS AG donne à voir des situations plus diversifiées avec une palette allant de l'autofinancement jusqu'au contrat d'insertion à destination de publics ciblés par des mesures spécifiques d'aide à l'insertion et réservés à une catégorie d'employeur. Ce nouveau statut n'est pas une évidence pour tous/toutes les alternant-e-s, en témoigne les hésitations au moment de remplir le formulaire d'autorisation d'enregistrement.

« Alternante : Par contre quand on est en contrat pro, on n'est pas considéré comme apprenti ? Étudiant ?

Doctorant : Contrat pro, c'est salarié, en fait. Comment tu te considères toi ?

Alternante : Ben, à moitié comme salariée et à moitié comme étudiante... Donc, je ne sais pas. Ouais. J'entoure étudiante ?

Doctorant : Allez, si c'est ce qui te...

¹⁹⁶ Source : Marchal, N. (2017). Le niveau de formation et de diplôme demeure toujours déterminant dans l'insertion des apprentis. DEPP, (17). Consulté le 08/01/2018 à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid53598/le-niveau-de-formation-et-de-diplome-demeure-toujours-determinant-dans-l-insertion-des-apprentis.html>

¹⁹⁷ Source précédemment citée : AFTRAL, 2017.

Alternante : *Bof, apprentie non.* » (BTS AG, Femme, 18-19 ans)

5. L'indicateur unique des ressources parentales

Pour nous permettre de résumer les données concernant les parents en termes de ressources financières et de niveaux scolaires, nous avons construit un indicateur unique composé du CSP des parents et de leur niveau scolaire par des agrégations successives. Cette méthode d'agrégation est inspirée de la méthode de « classification des CSP » de Guyon et Huillery (2014). Cependant, la méthode employée a tendance à favoriser, à chaque nouvelle agrégation, l'émergence des classes des niveaux moyens et favorisés et de minorer la classe défavorisée. C'est pourquoi nous avons choisi une agrégation plus équilibrée quand il a fallu agréger les indicateurs de ressources parentales scolaires et financières en un indicateur unique. Avec cet indicateur, nous constatons que presque 2/5 (n=14) de notre population est issus de parents classés la catégorie avec des ressources financières et scolaires « favorisées », un peu plus d'un tiers (n=13) « défavorisées » et seulement un quart (n=9) « moyennes » (voir tableau ci-dessous).

Indicateur unique des ressources parentales

Formation	Sexe	FAV	MOY	DEF	Total
STS AG	F	6	5	4	15
	H	1	0	0	1
	F+H	7	5	4	16
TSMEL	F	1	2	2	5
	H	6	2	7	15
	F+H	7	4	9	20
TSMEL+STS AG	F+H	14	9	13	36

Tableau 6 : Répartition suivant le sexe, la formation et les ressources parentales de la population de l'enquête.

Nous remarquons que les alternant-e-s en TSMEL sont d'origine plus modeste que les alternant-e-s de STS AG (respectivement presque la moitié avec n=9 sur 20 et un quart avec n=4).

6. Le permis de conduire, sésame de la formation ?

Au regard de la situation géographique (cf. annexe I) de certain-e-s alternant-e-s par rapport à leur centre de formation, il devient évident que le transport est une préoccupation organisationnelle et financière pour certain-e-s. Seuls 4 alternant-e-s n'ont pas le permis en début de formation (2 alternantes BTS AG et 2 alternant-e-s TSMEL) et pour deux d'entre eux, ils ont moins de 20 ans. Par ailleurs, environ les trois quarts (n=26) déclarent disposer d'un véhicule (non renseigné pour 6 alternant-e-s).

Il est communément admis que la non-détention d'un permis de conduire est un frein à l'embauche et à l'accès à l'alternance pour les jeunes. Par exemple, 72% des apprenti-e-s qui ont le permis de conduire sont en emploi l'année suivante contre 58% des non pourvu-e-s de permis. Cet écart est plus important en sortie du CAP que du BTS¹⁹⁸. La composition de notre population a tendance à confirmer qu'il est plus facile d'obtenir un

¹⁹⁸ Source : Marchal, N. (2017). Le niveau de formation et de diplôme demeure toujours déterminant dans l'insertion des apprentis. DEPP, (17). Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid53598/le-niveau-de-formation-et-de-diplome-demeure-toujours-determinant-dans-l-insertion-des-apprentis.html>

contrat d'alternance avec le permis et un véhicule. Les distances entre centre de formation et logement sont certainement une contrainte qui explique avec l'âge des alternant-e-s cette configuration. Il est difficile de concilier éloignement et moyens de transport peu adaptés. D'autre part, avec l'avancée dans l'âge et les différentes sources de revenus (emplois saisonniers, emplois d'étudiant-e ou le salariat), il devient plus aisé de s'autofinancer son permis et l'achat d'un véhicule parfois ou du moins les frais attenants (assurance, essence...).

7. Les événements et les accidents de la vie

Les témoignages des alternant-e-s font apparaître des biographies souvent avec un vécu de situations plus ou moins difficiles et/ou d'événements précoces. Ainsi, deux alternant-e-s ont perdu l'un de leurs parents, un individu a été adopté, plusieurs ont eu, durant leur scolarité, des périodes impactées par des maladies (hommes et femmes) ou des difficultés psychologiques (femmes) demandant un suivi sur une période significative. D'autres ont eux des expériences délinquantes plus ou moins prolongées (hommes) (Danvers, 2017). Certaines des alternantes ont quitté le foyer parental tôt pour des raisons de mésentente. Une alternante a eu un enfant relativement tôt (âge moyen du premier enfant pour les femmes en France : 28,5 ans en 2015)¹⁹⁹ et s'est séparé de son conjoint alors qu'un alternant s'est marié jeune et a deux enfants (âge moyen de primonuptialité pour les hommes en France : 32,7 ans en 2015)²⁰⁰. Enfin, comme nous avons pu le constater précédemment, presque 1/3 ont vécu le divorce de leurs parents. Ces différents événements peuvent se conjuguer ou non dans le parcours de vie de l'alternant-e. Ce qui nous conduit à remarquer que plus de la moitié de notre population a été impactée par des événements plus ou moins précoces ou difficiles avant d'entrer dans les formations étudiées. Cependant, l'impact sur le parcours est variable. Comme pour cette alternante qui obtiendra malgré tout son bac puis effectuera une coupure (cf. chapitre XI).

« Il n'y a qu'en première où j'ai eu une longue absence, mais dû à une maladie. Donc, ce n'était pas forcément volontaire. [...] Donc, le truc, c'était que reprendre après un mois et demi, la compta, nana, le machin... Moi, j'étais complètement larguée. Et comme bon, on est 30 dans la classe, on ne peut pas faire un... Fin, c'est un peu particulier, on ne peut pas faire un rattrapage, recommencer tout... Donc comme à la base, j'avais déjà des lacunes, ce n'était pas fait pour s'arranger, pour le coup. Et de là, je ne comprenais plus, cela me gavait. J'en avais marre. Et cela confirmait le fait que je ne voulais plus être ici. Et en terminale, cela a été un peu le déclin. » (BTS AG, femme, âge 22 ans et plus)

8. Les enquêté-e-s : une population comparable ?

Pour la plupart des caractéristiques que nous avons explorées (ci-dessus et en annexe I), nos deux populations TSMEL et STS AG suivent les tendances nationales ou régionales. On notera cependant que le nombre d'enfants du foyer parental est notablement supérieur à la moyenne nationale. Cela laisse présager des ressources financières moindres pour nos alternant-e-s et plus particulièrement pour les alternantes. Autre particularité de notre population, l'origine socioprofessionnelle des mères de nos alternant-e-s est proche de l'ensemble de la population nationale alors que les pères ont des situations plus favorables. Par ailleurs les alternant-e-s en BTS AG sont en moyennes plus âgé-e-s que les

¹⁹⁹ Source : Volant, S. (2017). Un premier enfant à 28,5 ans en 2015 : 4,5 ans plus tard qu'en 1974 - Insee Première - 1642. Consulté 9 décembre 2017, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2668280>

²⁰⁰ Source : Nuptialité – Bilan démographique 2016 | Insee. (2017). Consulté 9 décembre 2017, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1892240?sommaire=1912926#titre-bloc-9>

alternant-e-s de TSMEL. Ces dernier-ère-s ont des parents de catégories socioprofessionnelles plus modestes. Pour Bodin et Orange (2013), la sélection des STS sous statut scolaire se fait par le bas, ne privilégie pas par exemple les lycéen-ne-s issus du bac S mais plutôt ceux avec un retard scolaire (58,3%). Et la sélection se fait aussi en tenant compte des ressources en privilégiant la proximité géographique délaissant quelque peu les résultats scolaires (bac sans mention : 55,7%)²⁰¹. De plus, 49,1% des étudiant-e-s en STS ont un père ouvrier ou employé²⁰². Pour ce qui concerne notre population, peu sont issus des bacs généraux et la plupart logent géographiquement près du centre de formation et/ou de l'entreprise d'accueil. Les alternant-e-s de la population de l'enquête sont presque aussi peu détenteurs-trice-s d'une mention au bac (9 sur 20 en TSMEL et n=9 sur 16 en STS AG) que les étudiant-e-s de STS sous statut scolaire²⁰³. Pour les alternant-e-s à la différence des STS sous statut scolaire, le recrutement des alternant-e-s est réalisé avec la primauté de l'entreprise et souvent sous le double filtre de l'organisme de formation et de l'entreprise (chapitre 6). Ce qui n'empêche pas un recrutement majoritairement en bacs pros. Il est vrai que le vivier des STS sous statut scolaire est différent de celui des formations en alternance (Moreau, 2006a).

²⁰¹ Orange, Enquête Parcours STS 2008-2011

²⁰² Orange, S. (2009). Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (167), 37-45.

²⁰³ En 2016, 43,1% des étudiant-e-s de STS ont eu le bac sans mention, 35,4% pour les IUT. (Source : Belghith, F., Ferry, O., & Tenret, E. (2017). *Enquête nationale conditions de vie des étudiant-e-s 2016 - données sociodémographiques et académiques*. Vanves: OVE. Consulté le 01/07/2018 à l'adresse http://www.ove-national.education.fr/medias/Fiche_sociodemo_CdV_2016.pdf)

XI. Résultats et analyse

Nous rappelons que notre démarche, si elle n'est pas exempte d'influences théoriques et de modélisations abordées dans la partie théorique, elle se veut ouverte et sensible à la vision que les alternant-e-s ont de leurs expériences de l'alternance au niveau bac+2 et de leur vécu antérieur. On sait que le témoignage des individus est aussi le produit d'une certaine subjectivité. Comme le constate Fournier pour les salariés :

« Certes, la façon dont les salariés perçoivent le contexte de formation révèle pour partie la réalité de la formation, mais aussi largement la subjectivité des individus. Cela ne réduit pas pour autant l'intérêt de prendre en considération la perception qu'ont les salariés du contexte, mais bien au contraire l'accroît dans la mesure où elle contribue à définir un champ des possibles et nourrit donc les souhaits de formation. » (C. Fournier, 2004, p. 2)

Aussi nous considérons qu'il en va de même pour les alternant-e-s qui partagent leur temps entre l'entreprise et l'organisme de formation. Dans cette optique, les thématiques exposées dans ce chapitre émergent pour beaucoup de points saillants, de convergences ou divergences constatées lors de l'analyse des entretiens. Ici, nous n'avons pas pour ambition l'exhaustivité, mais plutôt la compréhension d'une situation originale et de son évolution tendue par un objectif originel de formation de niveau bac+2 vers un ou des « projets » post formation (s'ils existent).

Enfin, notre travail ne relève pas d'une étude quantitative en raison des outils utilisés, des moyens disponibles et faute d'un effectif suffisant. Cependant, notre population est constituée d'une grande partie des cohortes des groupes de formations que nous avons suivies. Ainsi, nos résultats embrassent une grande diversité des individus des promotions enquêtées. C'est pourquoi nous produisons autant que cela nous paraît utile pour la description, la compréhension ou la comparaison des données chiffrées même si nous sommes conscient qu'elles n'ont pas valeur de statistiques généralisables à l'ensemble des individus fréquentant les formations étudiées sur le territoire français. Quand, cela nous paraîtra utile, nous donnerons comme indicateur de corrélation les résultats du test de Fisher qui est plus adapté aux petits effectifs que le test approximatif du Chi² plus généralement utilisé en sciences de l'éducation. Aussi notre objectif n'est pas tant d'expliquer que de comprendre les processus en jeu chez l'individu en dialogique avec ses environnements dans sa situation singulière à l'image d'une recherche biographique (Mbiatong, 2017). Pour la population des enquêté-e-s, l'âge à l'entrée des formations étudiées, les formations, et les types de contrats ne sont pas systématiquement source de différences majeures. C'est pour cela que nous ne différencions pas les deux sous populations sauf quand cela conduit à voir des différences significatives, des contextes particuliers ou pour permettre des comparaisons avec des données ou des résultats de recherches. Enfin pour simplifier la lecture et au vu de la population, nous donnons le plus souvent les effectifs et quand cela nous semble faciliter la compréhension, les valeurs des pourcentages arrondis à un nombre entier.

Nous avons fait le choix dans cette partie de faire suivre chaque exposé des résultats de leur analyse et nous avons donné la préférence à une présentation chronologique qui, parfois, est mise à mal par la diversité du vécu des alternant-e-s et par l'imbrication et la pluralité des facteurs. Nous aborderons donc successivement les thèmes suivants tout en explorant les relations complexes entre l'alternance, le genre et les origines socioculturelles des alternant-e-s et leurs projets :

- les parcours scolaires,
- l'orientation et la construction des intérêts à l'entrée en formation, en passant par le « choix » de l'organisme de formation et de la structure d'accueil,
- le vécu de l'alternance et ses relations avec les projets des alternant-e-s,
- puis nous aborderons le devenir des alternant-e-s et de leurs projets.

Enfin, ces résultats et leurs analyses pris dans leur ensemble, nous permettrons de conclure.

1. Les parcours des alternant-e-s : des chemins sinueux ?

Nous venons de décrire notre population suivant certaines caractéristiques qui nous ont permis de dresser un panorama de leur origine socioculturelle et scolaire. Dans ce chapitre, nous abordons plus particulièrement leurs parcours du primaire à l'entrée des formations étudiées.

a. Au primaire : entre « enchantement » et omission

Pour la grande majorité des alternant-e-s, le primaire laisse de très bons ou bons souvenirs (TSMEL : n=14 sur 20, BTS AG : n=5 sur 16), pas de souvenirs, mitigés ou ne fait pas l'objet de remarques particulières (TSMEL : n= 5 sur 20, BTS AG : n= 9 sur 16). Trois déclarent une expérience négative de l'école à ce niveau et seuls deux alternant-e-s ont redoublé au primaire. Déjà à ce moment de la scolarité, certain-e-s déclarent ne pas aimer l'école (une alternante, BTS AG ; un alternant, TSMEL), se considèrent comme mauvais-e élève ou ils/elles ont vécu une période difficile (un alternant, TSMEL ; deux alternantes, BTS AG). Si cette situation peut précéder une scolarité difficile en collège avec une orientation en DP6 (une alternante BTS AG, à l'heure ou presque), ce n'est pas forcément irrémédiable puisqu'il est possible de s'intéresser à des disciplines ou encore d'avoir une aspiration, de souhaiter éviter la filière professionnelle et de se diriger vers la filière générale en fin de collège. Par la suite, cela peut déboucher sur un bac technique ou général au lycée qui ouvre les portes à une inscription dans une formation courte du supérieur.

Selon un rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco)²⁰⁴, on constate en France une baisse continue des redoublements tant au primaire qu'au secondaire depuis l'année 2000. Entre 2000 et 2008, le taux de retard en 6^e passe de presque 30% à environ 20% avec un taux supérieur pour les garçons de 10 à 7 points par rapport aux filles. Par ailleurs, le taux de retard en 6^e n'est pas équivalent partout sur le territoire français²⁰⁵. Ainsi, en 2013, le Languedoc-Roussillon avec un taux de retard en 6^e entre 12% et 15% (en diminution d'environ 7% entre 2003 et 2013) se caractérise par un taux supérieur à la moyenne nationale (France métropolitaine + DOM : 11,4%). De plus, bien qu'en diminution, le taux de retard (en relatif et en absolue sur la même période) est plus élevé pour les catégories socioprofessionnelles défavorisées. Aussi, il semble que notre population ait : soit un taux de redoublement faible en primaire (5,5%), soit qu'il y est des omissions dans les déclarations. Ce taux faible de retard en 6^e se démarque des

²⁰⁴ Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). (2014). *Conférence de consensus lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? Partie 1. le redoublement en France et dans le monde : une comparaison statistique et réglementaire*. Consulté à l'adresse <https://www.cnesco.fr/fr/redoublement/etat-du-redoublement/>

²⁰⁵ Baccaini, B., de Lapasse, B., Lebeaupin, F., & Monso, O. (2014). *Le retard scolaire à l'entrée en 6e : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés - Insee Première - 1512* (No. 1512). INSEE. Consulté à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281332>

constats de Issehnane (2008) qui constate en 2004 sur la génération 2001 des taux de retard en 6^e de 32% pour les apprenti-e-s et 20,7% pour les contrats de qualification (aujourd'hui contrat de professionnalisation). La régression générale des redoublements ne suffit pas à expliquer cette différence ni le caractère très localisé de notre population. Une partie de l'explication vient d'une plus grande proportion de filles dans notre population et surtout du niveau de recrutement : le bac. Ce qui exclut une très grande partie de la population des apprenti-e-s et des contrats de qualification de la population de l'auteure qui sont plus fréquemment en retard à ce niveau scolaire. Nos résultats sont comparables aux résultats d'Orange (2011) concernant les étudiant-e-s de STS plus particulièrement du secteur tertiaire (taux de redoublement au primaire : 4,8%). Ces résultats sont plus récents et concernent certainement une population plus proche des alternant-e-s de notre enquête qui sont minoritairement issus de l'alternance.

Il nous faut signaler que les témoignages sur cette période laissent apparaître souvent une pauvreté des souvenirs ou une vision « enchantée » du vécu. Aussi, peu de témoignages s'attardent à décrire un vécu détaillé. Enfin, si cette période paraît assez éloignée de sa situation actuelle à l'enquêté-e, l'enquêteur, quant à lui, essaie d'employer le temps de l'entretien à l'exploration des périodes chargées de sens pour l'individu, souvent les plus récentes.

« À l'école primaire, cela s'est bien passé, j'étais à "nom village". Ça s'est bien passé de bons contacts, j'ai eu des copains. Après j'ai toujours été bien intégré dans la classe. J'ai jamais été celui qu'on remarquait... de par ses conneries ou ses bêtises. J'ai toujours été, on va dire calme. » (TSMEL, homme, 22-23 ans)

b. Au collège : une orientation sans appétence pour l'alternance

Concernant la période du collège, peu d'alternant-e-s déclarent avoir suivi des options. Cependant, deux ont fréquenté la DP3, deux la DP6, d'autres les classes européennes (n=2) ou encore les classes artistiques (n=1). La répartition de ces fréquentations ne marque pas l'une ou l'autre des formations étudiées, par contre trois alternantes ont fréquenté la DP3 (n=2) ou DP6 (n=1) contre un alternant. Par ailleurs, les redoublements sont plus nombreux à ce niveau de la scolarisation qu'au niveau du primaire. Aussi au collège, 28% de notre population a connu au moins une fois le redoublement (un individu ayant redoublé 2 fois à ce niveau). Les filles (25%) ont moins redoublé que les garçons (31%). La part des alternant-e-s ayant 1 an ou plus de retard est de 33%. Ce qui correspond à la tendance générale d'une réussite scolaire plus affirmée pour les filles du primaire au secondaire avec moins de redoublement²⁰⁶ et un taux de redoublement supérieur pour les classes socioprofessionnelles les moins favorisées²⁰⁷. Cependant, le taux de redoublement est supérieur aux résultats d'Orange (2011) concernant les STS sous statut scolaire (secteur du tertiaire : 16,7%). Des facteurs explicatifs sont en partie liés aux territoires des enquêtes. Par exemple, il y a une différence de presque de 2% d'élèves à l'heure entre les deux

²⁰⁶ Encore confirmé par les derniers chiffres nationaux (MENESR, 2017)

²⁰⁷ Taux d'élèves en retard en classe de troisième : un peu moins de 40% d'enfants d'ouvriers non qualifiés, 30% qualifiés, environ 15% pour enfants de techniciens, 11% pour les enfants de cadres et moins de 10% pour les enfants d'enseignants ; chiffres de 2013, France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves de troisième, SEGPA inclus, enseignements public et privé (Mattenet & Sorbe, 2014)

académies²⁰⁸ concernées. Mais cela ne justifie pas l'écart. D'autres facteurs sont susceptibles d'intervenir comme l'origine socioculturelle, le parcours scolaire ou de formation, les spécialités des formations, les spécificités des organismes de formation, le mode de recrutement...

Peu d'individus de notre population choisissent l'alternance en fin de 3^e. Selon Aldeghi et Cohen-scali, les collégien-ne-s 3^e ont une représentation contrastée de l'apprentissage. En effet, selon leur étude plus d'un-e collégien-ne sur deux à une image favorable du dispositif parce qu'il permet de concrétiser un projet (40%) ou qu'il est un moyen de gagner son autonomie (23%). Par contre, d'autres sont plus septiques, pour 19% ils/elles estiment que c'est un moyen d'éviter les contraintes scolaires et 18% « *associent l'apprentissage à une voie de relégation* ». (2015, p. 191) Ces dernier-ère-s ont une représentation de l'apprentissage destiné à des élèves en difficulté scolaire et peu motivé ainsi qu'une représentation des conditions d'apprentissage peu intéressantes. Dans le même temps, l'année suivante, 38% des questionné-e-s déclarent vouloir entrer dans une formation professionnelle, mais seulement 10 % en apprentissage. Les auteures remarquent que les collégien-ne-s de l'enquête associent l'apprentissage aux métiers ouvriers et qu'ils/elles ne connaissent pas les formations du supérieur que l'apprentissage propose. Enfin, peu de collégien-ne-s (10%) se représentent l'apprentissage comme une voie plus facile pour l'obtention d'un diplôme. En ce qui concerne notre population, la plupart n'ont envisagé l'alternance que bien plus tard après le bac ou après une expérience dans le supérieur ou le monde du travail.

Pour Moreau (2008, p. 124), il existe un « chiffre noir » de l'apprentissage. Ce chiffre inconnu représente le nombre d'élèves qui cherchent ou souhaitent une formation en apprentissage et qui ne peuvent s'y inscrire. Et l'auteur, fait référence principalement à une discrimination en vers les enfants d'origine étrangère dont les preuves existes, mais qui ne peut être quantifiée. Pour notre population, il ne semble pas que cela soit le cas, il faut dire qu'en fin de collège les filles sont presque toutes dans une logique de poursuite d'études sous statut scolaire et que peu de garçons envisagent l'apprentissage. Plus que toutes autres choses, notre population compte peu d'alternant-e-s étranger-ère-s ou d'origine étrangère.

Cela rejoint une étude de Schnitzler et Granato en Allemagne où l'alternance est plus développée qu'en France. Les auteures constatent que 20% de la population de l'enquête a une aspiration idéaliste et réaliste²⁰⁹ tournée vers l'apprentissage. Et les garçons plus que les filles souhaitent un apprentissage (respectivement 29% et 15%). Par ailleurs,

« Si les jeunes pensent avoir peu de chance de trouver une place d'apprentissage, ils s'orientent vers la poursuite d'un parcours scolaire général, alors qu'ils ressentent une aspiration idéaliste vers l'apprentissage. » (2015, p. 191)

Il est donc possible qu'une partie de notre population n'ait pas envisagé l'alternance en raison des conditions économiques, sans que l'on puisse réellement l'établir.

²⁰⁸ Source : Mattenet, J.-P., & Sorbe, X. (2014). Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves. Note d'information - DEPP, (36), 1-4.

²⁰⁹ Les auteures font la distinction « entre la préférence idéaliste (« aspiration idéaliste »), autrement dit la voie dans laquelle les élèves s'engageraient s'il n'en tenait qu'à eux, et la préférence réaliste (« orientation réaliste »), autrement dit ce qu'ils sont susceptibles de faire réellement à l'issue de leur année scolaire. » (Schnitzler & Granato, 2015, p. 185)

À l’opposé, la majorité de la population enquêtée s’est orientée vers un bac pro. Pour Palheta (2011), le choix de la voie professionnelle est déjà induit notamment pour les CAP par « *un mécanisme de sélection négative* » que constituent les redoublements et les classes ou options spécifiques visant à faire découvrir le monde professionnel et les métiers. Si la population enquêtée échappe au biais des conséquences d’une fréquentation des dispositifs, les redoublements sont significatifs pour les bacs pros (n=9 redoublant sur 21 ; bac général et technologique n=3 sur 15).

c. Toutes et tous passent par le lycée, ou presque !

C’est au lycée (de la 2nde à terminale tous bacs et CAP) que les redoublements et les réorientations avec « perte d’une année » sont les plus fréquents. En effet, 42% de notre population a connu l’un ou l’autre ou les deux avec 56% des garçons et 25% des filles (2 alternantes en BTS AG et 5 alternants en TSMEL ont connu des pertes de 2 ans et plus durant la « période du lycée »). Ainsi, la complexité des parcours commence réellement à se révéler en lycée entre les redoublements et les réorientations avec ou sans perte d’une année scolaire. On retrouve dans notre population (cf. Tableau 7) la tendance nationale d’une proportion plus grande de filles dans les filières générales et technologiques et des garçons dans le professionnel et l’alternance²¹⁰. À titre de comparaison, en 2014, au niveau national, seuls 30% des diplômés délivrés pour le secondaire concernaient les bacs pros et à l’âge de 17 ans seuls 30% des filles et 40% des garçons étaient scolarisés en enseignement professionnel. Notre population se distingue donc par une proportion de bacs pros bien supérieure (69% pour les alternants et 50% pour les alternantes). Les possibilités d’obtenir le bac pro après 17 ans ou en dehors du système classique de scolarisation justifient une grande partie de cet écart, tout particulièrement pour les garçons qui sont plus souvent issus de l’alternance. Ici, aussi nous avons un taux de redoublement supérieur aux résultats d’Orange avec les étudiant-e-s de STS sous statut scolaire (secteur du tertiaire : 29,9%). Les remarques précédentes sont encore valables à ce niveau sans que les données disponibles nous permettent d’autres précisions.

Par ailleurs, nous remarquons que parmi notre population seul-e-s deux alternant-e-s ont fréquenté une ou plusieurs formations en alternance directement en sortie du collège (tout-e-s en TSMEL une femme en CAP et un homme en bac pro, aucun-e dans la logistique). On constate, pour l’ensemble de la population enquêtée, une fréquentation de la voie de formation par alternance du CAP au supérieur qui relève plus de l’exception que d’une évidence. Ce qui va dans le sens de Moreau (2007).

Dès lors, on peut se demander si la voie de l’apprentissage est une voie de « substitution » à la formation professionnelle scolaire (parfois dès le CAP) pour les un-e-s, une possibilité presque exclusive d’accès au supérieur pour d’autres – les rejeté-e-s du supérieur, les refusé-e-s des concours, les moins doté-e-s en ressources, les « nécessiteux » de l’indépendance – ou encore un accès « contraint » au monde du travail et à l’emploi (notamment pour les tenants d’une expérience ou d’un diplôme du supérieur). Une autre explication pointe : l’alternance comme une alternative pédagogique mieux adaptée au fonctionnement cognitif dans les apprentissages et aux aspirations de certains individus souvent après quelques méandres dans le système scolaire et dans la vie active.

²¹⁰ Source : MENESR, 2017

d. L'origine et niveau scolaire des alternant-e-s

L'origine et le niveau scolaire sont des caractéristiques qui différencient la population des STS et des alternant-e-s dans le système français de la formation professionnelle.

(1) Bac d'origine et mention

Les alternant-e-s de TSMEL sont massivement en possession d'un bac pro (pour trois quarts contre deux cinquièmes pour le BTS AG). De plus, ils/elles ont un peu moins de mentions pour l'ensemble des bacs (moins de la moitié en TSMEL et un peu plus de la moitié en BTS AG). Si on considère l'ensemble des alternant-e-s, les femmes possèdent moins souvent un bac pro que les hommes (la moitié des femmes et deux tiers des hommes). Il faut noter qu'en TSMEL la répartition des différents bacs est proche entre alternantes et alternants (voir tableau ci-dessous).

		Femmes			Hommes			
Type de bac		Bac pro	Bac G et T	Total	Bac pro	Bac G et T	Total	F + H
BTS AG	Mention	4	5	9	0	0	0	9
	Sans mention et niveau	2	4	6	0	1	1	7
	Total	6	9	15	0	1	1	16
TSMEL	Mention	2	0	2	5	2	7	9
	Sans mention, niveau et NR*	2	1	2	6	2	7	11
	Total	4	1	5	11	4	15	20
BTS + TSMEL		10	10	20	11	5	16	36

* Non Renseigné

Tableau 7 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et la mention au bac.

(2) Les redoublements et les réorientations avec « perte » d'une année ou plus

Les alternantes de TSMEL et de BTS AG ne marquent pas une grande différence de parcours en nombre de redoublements, réorientations avec « perte » d'une année ou plus, et/ou ce qui pourrait s'apparenter à une « reconversion » avec « perte » d'une année ou plus de formation ou d'années de scolarisation pour obtenir le diplôme étudié (BTS AG ou TSMEL) (par exemple : le suivi d'une formation post-bac, de l'exercice d'un emploi 1 an puis d'une inscription en BTS 1^{er} année d'une autre spécialité est compté comme 1 an de « perdu »). Seuls 8 individus (TSMEL : 2 ; BTS AG : 6 ; 7 femmes et 1 homme) sont entré-e-s dans ces formations sans subir une des trois situations précitées. Ce qui ne veut pas dire qu'ils/elles sont entré-e-s à 18 ans. Par exemple, une alternante s'inscrit en BTS AG suite à la réussite de son bac et une période à l'étranger et des petits boulots (entrée en formation à 19 ans sans redoublement). D'autre part, certain-e-s ont fait une réorientation sans « perte » d'une année (l'année n'est pas comptabilisée). Le clivage se situe entre les alternants et alternantes. Ces dernières ayant moins connu une ou plusieurs « pertes » d'année de formation (sans pertes : les femmes n= 7 et les hommes n=1, voir tableau ci-après).

	Femmes				Hommes			
Redoublements, conversions et réorientations avec « perte »	0	1	2 et +	Total	0	1	2 et +	Total
BTS	6	4	5	15	0	0	1	1

TSMEL	1	3	1	5	1	3	11	15
Total	7	7	6	20	1	3	12	16

Tableau 8 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et le nombre de redoublements, de conversions et de réorientations avec « perte » d'une année ou plus.

Cette situation est peut-être le résultat d'une méconnaissance de soi et le produit en partie du système scolaire à la française, ou comme le dit Guichard : « *Il s'agit de 'se placer' et, par conséquent, de ne pas se tromper dans son orientation, car les trajectoires d'études sont linéaires et il n'y a pas de droit à l'erreur* » (2012, p. 29). Nos alternant-e-s, pour beaucoup, n'ont pas su manifestement « s'y placer » (plus défavorablement les hommes que les femmes) et ont connu des parcours que l'on peut difficilement qualifier de linéaires. Pour mieux comprendre ce constat, il nous faut explorer plus avant leur parcours scolaire et leur vécu.

e. Les réorientations, bifurcations, coupures et entrées différées

Pour ce qui concerne notre recherche, nous considérons que les changements de formation, de filière ou de spécialité sont à classer dans les « **réorientations** » quand elles se produisent en cours de formation ou avant une intégration significative dans la vie active, quels que soient les facteurs invoqués. Ce qui implique, pour l'analyse de notre corpus, que si « bifurcation » il y a, elle est à chercher dans un vécu de situations ou de statuts non concomitant avec la fréquentation du système scolaire et qui engendre un changement de métier/spécialité ou tout du moins un choix et un engagement dans cette possibilité (ceci pour prendre en considération notre population qui est jeune et en début de parcours professionnel). Ce qui rejoint l'idée d'un choix entre plusieurs chemins qui « [...] consiste en une redéfinition des orientations possibles à un moment donné du parcours. » (Hélaridot, 2007, p. 66) Ces bifurcations peuvent se produire simultanément ou pas avec des interruptions dans le parcours de formation.

Nous avons identifié deux types d'interruptions que nous nommerons :

- soit « coupure » de parcours de formation,
- soit « entrée différée ».

La « coupure » de parcours de formation est une interruption du parcours de formation de plus de 12 mois ou plus suivi d'une reprise de formations hors des formations étudiées (BTS AG et TSMEL en alternance). Par exemple, une alternante qui à la suite de l'abandon rapide d'un DUT, travaille deux ans, suit pendant un an une formation de BTS AG par le CNED puis s'inscrit en 1^{re} année de BTS AG par alternance. L'« entrée différée », c'est une interruption juste avant la formation bac+2 par alternance. Plus généralement, toutes entrées dans une des formations étudiées précédées par une période de minimum 12 mois sans inscription dans une formation quelconque. Par exemple, à la suite d'une réussite au bac, une alternante fait une année de césure à l'étranger, des périodes d'emploi puis s'inscrit en BTS AG par alternance.

Ici, on veut repérer les individus qui sont dans une démarche de continuité de formation avant les formations étudiées (en identifiant les autres). Il n'en reste pas moins que par exemple certain-e-s alternant-e-s se retrouvent dans cette situation faute de trouver une entreprise suite à leur dernière formation (exemple : bac pro en alternance, homme, TSMEL ; formation bac+1, femme, BTS AG). Pour ces dernier-ère-s, l'intention de formation n'est pas récente et elle s'intègre dans une continuité désirée. Cependant, ils/elles ne restent pas inactif-ve-s, cherchent du travail, exceptionnellement monte une structure en perspective d'en faire une activité lucrative... Dans une certaine mesure, ce

sont des occasions manquées, précaires ou avortées. Que seraient-ils/elles devenu-e-s avec un peu de réussite? Le projet de la formation bac+2 par alternance serait-il resté d'actualité?

(1) Des réorientations

La réorientation « scolaire » peut se produire avec ou sans « perte » d'une année de formation. Ainsi, une alternante qui se réoriente en fin de 1^{re} S vers une 1^{re} technologique accumule un an retard par rapport à l'âge théorique dans le cursus alors qu'une autre en 2^{nde} générale se réoriente en deuxième année de bac pro conservant un avancement classique pour son âge et son niveau scolaire. Pour une alternante, une sortie du système scolaire à la suite de la réussite au bac général se traduit par une entrée en bac pro dans une formation pour adulte que nous considérons comme une réorientation au même titre qu'une entrée en alternance. Ce choix de dichotomie a un sens du point de vue de l'individu et du système éducatif et de formation. D'une part, parce que l'alternante souhaitait s'inscrire en BTS en alternance dans une ville éloignée (mais le manque de moyens financiers l'a dissuadée) ou en BTS sous statut scolaire dans sa ville de résidence (mais elle n'a pas été retenue). D'autre part, parce qu'il est difficile de s'inscrire dans un lycée professionnel public en sortant diplômé d'un baccalauréat. En effet, les places en bac pro sont prioritairement affectées aux sortant-e-s de collège et non diplômé-e-s (procédure d'orientation et de lutte contre le décrochage scolaire), de plus, elles sont soumises à une pression importante de demandes pour certaines spécialités ce qui rend peu probable l'inscription et l'obtention d'un second bac dans les établissements publics professionnels notamment pour les filles. En effet, il est régulièrement établi que les filles se répartissent sur peu de spécialités en bac pro notamment dans l'académie et le département qui nous intéressent (Pinard, 2015).

		Nombre de réorientation			
Formation	Sexe	0	1	2	Total
BTS AG	F	8	5	2	15
	H	0	0	1	1
	F+H	8	5	3	16
TSMEL	F	3	2	0	5
	H	9	4	2	15
	F+H	12	6	2	20
TSMEL+BTS AG	F+H	20	11	5	36

Tableau 9 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et le nombre de réorientations avec ou sans « perte » d'une année ou plus.

Concernant, les réorientations, on remarque qu'il n'y a pas de différences significatives entre les populations des deux formations ni suivant le sexe des alternant-e-s.

Pour une part des alternant-e-s enquêté-e-s, la réorientation semble être une conséquence initiée au collège ou en seconde du lycée général et technologique par les élèves et leurs familles d'origines populaires. Cette attitude est engendrée par une volonté d'éviter les lycées professionnels, ceci étant considéré comme des voies de garage ou réservé à des élèves en difficulté (Buisson-Fenet, 2005). Ainsi, certain-e-s suivent un enseignement général ou technique sur les conseils appuyés de leurs parents pour reprendre plus tard une formation professionnelle en candidat libre (CAP petite enfance, n=2), en Greta (Bac pro, n=1), par le CNED (CAP, n=1 ; BTS, n=3) ou en alternance (du CAP au bac+2). La voie de l'alternance semble alors plus adaptée (pour les « moins scolaires »), acceptable (pour les sortant-e-s de l'enseignement général et technologique) ou plus généralement

préférable en termes d'expérience et de perspectives d'emploi. L'alternance ne semble pas emprunte d'une « malédiction » de la « relégation », de l'irréversibilité des trajectoires et d'une faiblesse dans l'insertion professionnelle qui toucherait les lycéen-ne-s de l'enseignement professionnel²¹¹. Pour les alternant-e-s et leur famille, elle ouvrirait plutôt une perspective de poursuite ou de reprise d'une formation qualifiante, accessible et porteuse pour certain-e-s de possibilités post bac+2 en plus d'opportunités d'emploi. En fait, la question de l'enfermement dans une filière ou spécialité est supplantée pour beaucoup par d'autres questions à plus court terme, plus pragmatiques et plus prégnantes : subvenir à ses besoins, se faire de l'expérience, pouvoir progresser dans la hiérarchie des emplois, des salaires et des diplômes, prolonger une certaine « apesanteur des conditions de vie de l'alternance », accéder à un emploi...

L'alternance conquière-t-elle ses lettres de noblesse auprès de cette population au détriment de l'enseignement professionnel scolaire dont le prestige se détériorerait encore un peu plus dans les classes populaires ?

(2) Des coupures minoritaires

En TSMEL, les individus ont eu plus fréquemment recours à une coupure que les individus de BTS AG. Les alternantes en TSMEL y ont plus recours (femmes : n=2 ; hommes : n=4) sans que cela soit très significatif. Une coupure peut mener à un choix de spécialité différent de sa formation d'origine sans pour autant avoir exercé un métier ou une activité en relation avec la spécialité d'origine ou celle visée en bac+2 par alternance. Par exemple, cet alternant en TSMEL qui arrête ses études après avoir fréquenté une terminale technique sans succès et qui prend une année « sabbatique » avant de reprendre sa formation avec un bac pro en alternance dans la spécialité de la logistique. Mais cela peut être aussi un moment choisi pour déterminer ce que l'on veut faire de sa vie. Comme cette alternante qui remet en question son projet de reprise de l'entreprise familiale suite aux cours de gestion du lycée où elle découvre qu'elle a peu d'appétences pour la comptabilité.

Formation	Coupures	Sans coupure	Total
BTS	3	13	16
TSMEL	6	14	20
Total	9	27	36

Tableau 10 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation et les coupures dans le parcours de formation.

(3) Des entrées différées plus fréquentes et généralisées

En TSMEL, les alternantes ont plus fréquemment recours à une entrée différée que les alternants (respectivement n=3 sur 5 et n=5 sur 15). On remarque qu'il n'y a pas de différences significatives entre les STS AG et TSMEL. On aurait pu s'attendre à un nombre d'entrées différées plus importantes en STS AG car le centre de formation ne dispose pas de formation au niveau du bac pro pouvant l'abonder contrairement au centre de formation proposant le TSMEL qui assure des formations du CAP au bac+2.

²¹¹ Récemment, on peut encore lire des critiques dans la presse au sujet de cette filière avec des propos attribués à des hauts responsables de l'administration et à des représentant-e-s de syndicats de l'enseignement professionnel illustrant la persistance de griefs à l'encontre de l'enseignement professionnel (Le Point (AFP), 2018, février 21. Éducation - Enseignement professionnel : l'éternel chantier. Consulté 18 mars 2018, à l'adresse http://www.lepoint.fr/societe/education-enseignement-professionnel-l-eternel-chantier-21-02-2018-2196722_23.php).

Formation	Entrées différées	Entrées non différées	Total
BTS	7	9	16
TSMEL	8	12	20
Total	15	21	36

Tableau 11 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation et les entrées différées dans formations étudiées.

(4) Des bifurcations : peu fréquentes et genrées

Ainsi 7 alternantes et 2 alternants ont connu-e-s une bifurcation, soit un quart de notre population. Les hommes se distinguent avec une plus faible fréquence d'apparition (quatre fois moindre) que les femmes.

Formation	Sexe	Sans bifurcation	Bifurcation	Total
BTS AG	F	11	4	15
	H	1	0	1
	F+H	12	4	16
TSMEL	F	2	3	5
	H	13	2	15
	F+H	15	5	20
TSMEL+STS AG	F+H	27	9	36

Tableau 12 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et les bifurcations vécues.

(5) L'expérience du travail

Lors de l'analyse des entretiens, nous avons retracé le parcours des alternant-e-s. Nous avons constaté que la plupart avaient une expérience significative du monde du travail (stages, petits boulots, salarié-e-s en CDD, intérim, contrat étudiant, travail dans l'entreprise familiale...). Afin d'avoir un indicateur chiffré et fiable, nous avons choisi de comptabiliser les mois de travail rémunéré de leur expérience du monde du travail. Ce choix est arbitraire, car il ne tient pas compte des stages effectués du collège au supérieur et des autres formes d'expériences non rémunérées. Cependant, il reflète une certaine réalité objective et subjective pour les alternant-e-s qui considèrent de façon assez générale les périodes de travail rémunéré comme une entrée dans la « vraie vie » et un premier accès à une certaine indépendance (notamment financière) vis-à-vis des parents. Certain-e-s ont alors les moyens de se payer le permis de conduire et d'acheter leur première voiture.

« Ben, au final, j'ai ma petite voiture, mon petit travail. Je peux faire mes courses, j'aide mes parents pour acheter à manger. Je commence à savoir vraiment la vraie vie ce que c'est. De, au niveau financier... Les contraintes que cela peut engendrer. Se lever tous les matins pour aller travailler c'est pas comme... Et puis les enfants, c'est une certaine responsabilité aussi. Donc... » (BTS AG, femme, 1^{re} année, âge 22 ans et plus)

Ils/elles rentrent alors dans le cercle de dépendance à une rentrée d'argent régulière. En effet, l'argent leur donne une certaine indépendance qui dépend d'une entrée régulière d'argent. Dès lors, la reprise ou la poursuite d'étude ne peut plus s'envisager sans un travail rémunéré. Et le choix de l'alternance devient, au-delà d'un souhait, pour beaucoup la seule possibilité envisageable.

« Doctorant : D'accord. Pourquoi tu voulais à tout prix faire de l'apprentissage à part le fait de faire des choses très pratiques comme tu me l'as dit, en entreprise ?

Alternante : La rémunération.

Doctorant : Et pourquoi, tu attaches autant d'importance à la rémunération, en fait ?... Tu as un projet ?

Alternante : *Ben, c'est pour avoir une indépendance économique, financière. C'est quand même... Quand on a plus de 18 ans, et même à 18 ans, par conséquent, on peut prétendre à avoir un travail. C'est ennuyeux de se dire que ben, on gagne pas d'argent là. Cela, bon... Là, j'ai xx ans, je me dis que, bon, il y a l'essence, il y a d'autres frais. Donc à se dire que travailler ou se retrouver sans rémunération à l'école. Ce n'est pas possible, quoi. » (BTS AG, femme, 1^{re} année, âge 22 ans et plus)*

Nous avons comptabilisé les années d'alternances comme 6 mois de travail rémunéré. Nous considérons ainsi uniquement le temps passé en entreprise.

Formation	Sexe	1 an et plus	6 mois à 1 an	Moins de 6 mois	Sans expérience	Total
BTS AG	F	7	1	3	4	15
	H	1	0	0	0	1
	F+H	8	1	3	4	16
TSMEL	F	4	1	0	0	5
	H	9	1	3	2	15
	F+H	13	2	3	2	20
TSMEL+ BTS AG	F+H	21	3	6	6	36

Tableau 13 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et la durée cumulée du travail rémunéré.

Nous constatons que plus de la moitié des alternant-e-s ont une expérience du travail rémunéré supérieur à 1 an et les TSMEL (deux tiers) plus que les BTS AG (la moitié). Les STS AG en moyenne plus jeunes ont logiquement plus d'individus avec une faible expérience (moins de 6 mois et sans expérience, un peu moins de la moitié en STS AG contre un tiers pour les TSMEL). On notera que toutes les alternantes en TSMEL ont une expérience significative du travail rémunéré (6 mois à plus d'un an) alors que presque la moitié des alternantes en STS AG ont moins de 6 mois d'expérience. Cette différence est la conséquence d'une entrée en alternance plus précoce pour les alternantes en TSMEL du CAP ou bac pro et le jeune âge des alternantes de STS AG qui rentrent directement dans la formation étudiée avec un bac professionnel et technologique obtenu sous statut scolaire (âge 18-19 ans : n=4). On notera que les sortantes d'un bac général rentrent généralement plus tard dans la formation STS AG étudiée avec une solide expérience du monde du travail (âge supérieur ou égal à 20 ans : avec une expérience rémunérée d'un an et plus, n=3 ; sans expérience, n=1).

(6) L'expérience des conditions physiques et/ou de santé au travail avec ou sans bifurcation

Parfois, ce sont les conditions de travail qui déterminent en partie la reprise d'une formation. Par exemple, cette alternante qui choisit de reprendre une formation en TSMEL suite à un cumul de circonstances. Elle travaille dans une chaîne de magasins où elle fait la connaissance de son compagnon. Cette situation connue de l'entreprise provoque la mutation de ce dernier. Ce qui change avec le temps son cadre de travail qui devient moins sécurisant (la présence de son compagnon lui conférait une tranquillité face aux sollicitations masculines) et moins agréable (changement des membres de l'équipe d'origine). En parallèle, elle obtient un CDI à temps plein comme vendeuse (chose rare dans cette entreprise) et elle rentre en conflit avec sa responsable de magasin qui sera mutée. Enfin, elle prend conscience que la position debout n'est pas compatible à long

terme avec son état de santé. De plus, la perspective de rester vendeuse manque d'ambition de son point de vue. On retrouve, ici, un exemple proche des « parcours professionnels et histoire de santé » décrits par Hélarlot (2007) qui engendre une « bifurcation »²¹² (notamment le cas de M. Teray, 30 ans, p.69). Cette auteure considère le récit de la bifurcation (pour une population âgée de 30 ans ou plus ayant rencontré un problème de santé) avec des aspects subjectifs et objectifs. Elle décompose la « séquence bifurcative » en trois périodes :

- la « séquence inaugurale »,
- les conséquences immédiates,
- et les conséquences secondes.

Elle identifie, aussi, deux « localisations temporelles de l'événement » inaugural : une forme précise (restreinte dans le temps et datable) et une forme plus diffuse qui se concrétise par une période plus ou moins longue. Dans le cas de notre alternante, on retrouve bien la « séquence bifurcative » avec une « séquence inaugurale » plutôt longue avec plusieurs éléments subjectifs et objectifs qui déclenchent la décision de l'entrée en formation. On notera que les aspects positifs (CDI, reconnaissance du travail) ne compensent pas ici les autres facteurs qui sont les conditions de travail (physiques et relationnelles), des perspectives d'évolution jugées faibles et de nouvelles aspirations.

Une autre alternante en BTS AG fait l'expérience d'un cumul d'emplois à mi-temps, dont un particulièrement physique dans une enseigne de la grande distribution « low cost ». Malgré une proposition dans ce dernier emploi en CDI à plein temps, elle décide de reprendre ses études en alternance. Un alternant en TSMEL connaît des conditions difficiles de manutention de fruits et légumes entre les quais de chargement des camions et les chambres froides durant sa formation en alternance de bac pro. À la fin de son contrat, il propose à son employeur de prolonger son alternance plutôt que de continuer en CDI. Ainsi, dans diverses situations, les conditions de travail participent à la décision de reprendre ou de continuer une formation dans l'espoir d'accéder à des postes ou emplois plus « confortables ».

(7) Les interruptions et les bifurcations : un marqueur ?

Seuls deux alternant-e-s combinent la coupure et l'entrée différée (TSMEL : un homme ; STS AG : une femme). Deux cinquièmes (un tiers des femmes, n=6 ; la moitié des hommes, n=8) des alternant-e-s n'ont connu ni l'un ni l'autre type d'interruption. Et aucun individu ne combine les deux types d'interruption et une bifurcation. Cependant, 7 individus combinent une bifurcation et une entrée différée dans leur parcours (3 femmes en BTS AG, 3 en TSMEL et un homme en TSMEL) et deux seulement une coupure et une bifurcation (une femme en STS AG et homme en TSMEL). Par définition (dans le cadre de ce travail), la bifurcation comprend une période hors parcours scolaire, donc logiquement, on ne trouve pas de bifurcations sans un type d'interruption de parcours de formation.

Les bifurcations ont souvent été étudiées pour des populations d'adultes ayant déjà un certain vécu dans le monde du travail (par exemple : Denave, 2010, 2017; Dupray & Epiphane, 2014; Hélarlot, 2007; Négroni, 2005, 2007b) peu d'étude concerne les

²¹² Pour les besoins de son étude, l'auteur restreint sa définition de la bifurcation à « [...] une modification brutale, imprévue et durable de l'articulation biographique entre la sphère de la santé et celle du travail, pour autant que cette modification soit désignée par les acteurs concernés comme un point de basculement donnant lieu à une distinction entre un "avant" et un "après". » (Hélarlot, 2007, p. 66)

populations de jeunes adultes (par exemple : Dupray & Epiphane, 2014). De cette dernière étude, nous retenons que les bifurcations sont rares dans les débuts de carrière (moins 5% pour la cohorte étudiée) et

« pour plus de la moitié leur origine dans une tentative d'échapper à une situation professionnelle ambiante défavorable ou pour des raisons de santé, rompt aussi avec le discours de la vocation refoulée ... » et « elles ne semblent pas procéder d'une démarche en aveugle sur l'avenir. Les jeunes mobilisent tantôt une ou plusieurs formations, une reprise d'études, passent des concours, mettent à profit le cas échéant une période de chômage durable pour élaborer ou consolider leur projet de réorientation et se donner les moyens de le mener à terme. » (Dupray & Epiphane, 2014, p. 33).

En ce qui concerne la population enquêtée, on retrouve souvent les alternant-e-s dans des parcours vie de « déstandardisation partielle ». (Hugentobler & Moachon, 2012, p. 136)

Si pour certain-e-s, ces moments sont parfois considérés comme difficiles, pour la plupart ils/elles considèrent qu'ils leurs ont apporté quelque chose : de l'expérience, de la maturité, des occasions de découvertes positives ou négatives... Ce qui va dans le sens du discours positif de bénéficiaires de dispositifs d'aide qui ne débouche pas forcément sur un emploi ou une formation (*id.*).

f. Une typologie des futur-e-s alternant-e-s bac+2 en STS AG et TSMEL

On parle souvent des « parcours de formation post-obligatoire » (Pagnossin, 2011), de parcours ou d'orientation post diplôme (par exemple : post-bac) ou de formation initiale. Pour notre population ces dénominations ont-elles un sens ?

Pour notre population, l'entrée en formation bac+2 est non seulement au-delà de l'instruction obligatoire (16 ans) mais aussi pour beaucoup supérieure à l'âge défini par un parcours académique sans heurts (18 ans). Ainsi, il n'arrive que rarement à l'heure dans ces formations et aucun n'a pris de l'avance. Au-delà de ce simple constat, certains parcours sont empreints d'expériences diverses qui ne relèvent pas du simple redoublement. Ainsi, si certain-e-s ont connu le monde du travail à « plein temps », d'autres sont parfois doté-e-s d'un bac+2 ou ont suivi partiellement (STS AG et TSMEL) ou avec succès une année de formation niveau bac+1 dans la spécialité de la formation ou dans une autre spécialité.

Lors de notre collecte de matériaux sur le terrain, nous avons constitué un corpus qui nous a permis d'alimenter en données un certain nombre de facteurs et de variables. Nos différents tests d'indépendances des variables²¹³ ne nous ont pas permis de conclure à une possibilité de dépendance des variables par rapport au sexe ou à la formation. C'est deux dernières ayant une forte probabilité de non-indépendance (test de Fischer : p-value < 1/1000) ainsi que la formation avec le domaine du bac fréquenté ou obtenu (test de Fischer : p-value < 1/1000). Tous les autres tests sont : non significatifs, ou significatifs mais ils ne font pas intervenir la formation ou le sexe. Par exemple, il existe une forte probabilité de non-indépendance (test de Fischer : p-value < 1/1000) entre l'origine de l'alternant-e (Demandeur-euse d'emploi, salarié-e, scolaire) et sa forme d'accès à la formation (différée, directe). Cette dépendance semble évidente, cependant deux

²¹³ Non avons utilisé le test de fisher (Logiciel R) car le petit effectif de notre population nous interdit l'utilisation du test du ki2 plus simple mais trop approximatif dans notre cas.

exceptions sont à noter : l'arrêt d'une formation en STS en cours d'année avec une inscription à pôle emploi (homme) suivi de l'inscription rapide en TSMEL et l'arrêt d'une formation de niveau bac+2 en fin de première année suivie par une période de petits boulots et une inscription en STS AG sans alternance. L'année suivante, l'alternante poursuivra sa formation en alternance dans le même organisme de formation.

La structuration en variables et facteurs nous a permis de faire une analyse factorielle de données mixtes (AFDM). Cette analyse vient confirmer les différentes remarques qui ont jalonné les analyses précédentes. Pour aller plus loin dans l'interprétation des données, nous avons fait une classification ascendante hiérarchique (CAH) qui a confirmé notre analyse thématique du corpus.

Représentation des individus à l'entrée en formation et de la classification hiérarchique dans l'espace de l'analyse AFDM

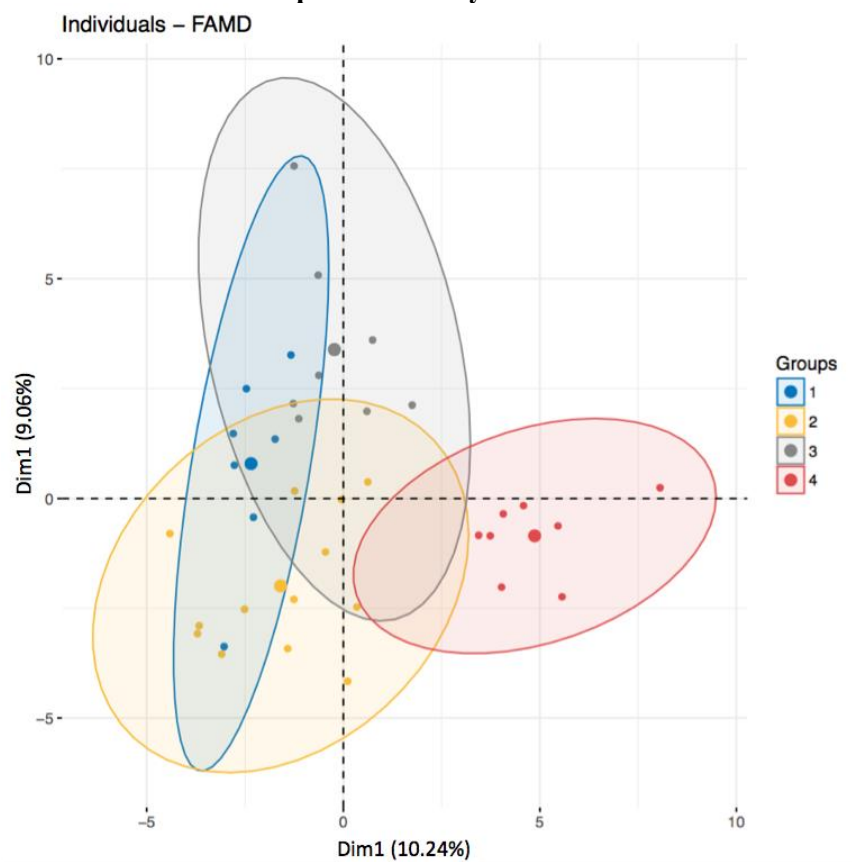


Figure 3 : Représentation des individus à l'entrée en formation et de la classification hiérarchique dans l'espace de l'analyse AFDM

Nous avons établi une typologie des alternant-e-s en quatre groupes (visualisés dans le graphique Figure 3) :

- les jeunes aspirant-e-s à une professionnalisation et à une entrée dans le monde du travail (**groupe n° 1**),
- les bacs pros et technologiques en recherche d'une qualification supérieure (**groupe n° 2**),
- les diplômé-e-s du supérieur aspirant-e-s à une spécialité différente et les déçu-e-s des formations du supérieur (**groupe n° 3**),
- les éprouvé-e-s de l'alternance (**groupe n° 4**).

Remarquons tout d'abord que tous les groupes sont mixtes allant d'une répartition de presque trois quarts de femmes (groupe 1) à trois quarts d'hommes (groupe 4). Seul le groupe 3 est parfaitement équilibré de ce point de vue. D'autre part, un seul groupe (n° 2) accueille les plus jeunes en grande majorité (n=9 sur 13 individus) et la catégorie des « 22 ans et plus » est présente dans tous les groupes et occupe presque totalement le premier groupe.

Les diplômé-e-s du supérieur aspirant-e-s à une spécialité différente et les déçu-e-s des formations du supérieur :

Nous regroupons les individus qui ont connu une expérience d'une durée significative dans le supérieur dans le **groupe n° 3** (n=8 ; STS AG n= 3 ; TSMEL n= 5). Les un-e-s ont décroché leur diplôme de BTS (n=3) et les autres sont resté-e-s un certain temps (minimum 6 mois) et ont validé ou pas la première année (n=5). Dans tous les cas, ces dernier-ère-s n'ont pas souhaité effectuer la seconde année dans les mêmes conditions (n=5). Ces deux sous-groupes n'entrent pas pour les mêmes raisons en alternance. Les individus du premier sous-groupe souhaitent avoir un diplôme plus en adéquation avec le marché du travail et se constituer une expérience professionnelle significative dans la nouvelle spécialité abordée. Alors que les individus du second sous-groupe cherchent avant tout à obtenir un premier diplôme du supérieur et une expérience professionnelle. Les sous-groupes se rejoignent dans des perspectives de poursuites d'études au-delà du bac+2 pour environ la moitié des enquêtes-e-s. Presque tous/toutes les alternat-e-s ont au moins un des parents avec au minimum le bac (n=4 ; avec au moins un parent de niveau supérieur au bac, n=3 ; les deux parents de niveau inférieur au bac, n=1). Ce groupe se démarque des trois autres qui ont une répartition plus équilibrée suivant les catégories des ressources scolaires moyennes et défavorisées du foyer parental. Les spécialités des formations d'origine sont très diversifiées. Ce groupe regroupe les « titré-e-s du supérieur » et les « déçu-e-s du supérieur ». Comme cette alternante qui abandonne un BTS après quelques semaines pour passer un CAP en candidate libre, entrer dans la vie active puis suivre des cours par correspondance.

Doctorant : D'accord... Et après, tu fais ton BTS par le "nom organisme de cours par correspondance", c'est ça ?

***Alternante :** Oui.*

Doctorant : Et alors, là, tu te rends compte que...

***Alternante :** Le suivi, ce n'était pas terrible. Fin, je sais que moi par exemple, j'ai un problème au niveau d'un cours. On avait normalement un forum sur lequel on pourrait poser des questions. Eh bien, ma question est toujours sans réponse à cette heure-ci. [...] Pareil, on avait une prof par contre au niveau de la culture générale expression écrite, qui elle détaillait vraiment tout quand elle nous rendait les contrôles. Elle détaillait vraiment tout, elle a tout expliquait. Du coup moi, cela m'a beaucoup servi cette année. Parce que j'avais une certaine base. [...] Mais la compta, j'avais zéro sur la partie compta. Et il n'y a*

eu aucune explication, mise à part écrit " faux " sur le truc. Donc, il n'y a aucun suivi. Donc, ça n'amène pas forcément à la réussite... » (BTS AG, femme, âge 22- 23 ans)

Les éprouvé-e-s de l'alternance

À l'opposé, le **groupe n° 4** (TSMEL n= 8) se compose uniquement d'alternant-e-s accédant avec le niveau IV (n=8) de la spécialité de la logistique et du transport : bac pro (n=7) et BEP (n=1). Bien qu'il y est des individus de la tranche d'âge la plus haute, ils/elles n'ont pas connu l'enseignement supérieur. Presque tous les pères (à une exception d'un père avec le niveau bac) ont un niveau scolaire inférieur au bac. Ainsi, peu de parents ont connu le supérieur (deux mères d'alternants) et deux parents ont le bac (père et mère d'un même alternant). Ils/elles sont exclusivement inscrit-e-s en TSMEL. C'est le groupe qui comporte le moins de femmes (n=2). Ils/elles sont tous/toutes multiredoublant-e-s soit en collège (n=1), soit en lycée (n=6) ou en combinant les deux (n=1).

Les bacs professionnels et technologiques en recherche d'une qualification supérieure :

Le **groupe n° 2** est constitué d'individus (n=13 ; STS AG n= 8 ; TSMEL n= 5) possédant soit un bac pro (n=9) soit un bac technologique (n=4) et aucun ne possède un diplôme du supérieur. Il se distingue par une proportion importante d'individus jeunes et d'origine scolaire (18-19 ans, n=9). Aucun-e n'a fréquenté-e une formation sous contrat d'alternance. Ils/elles sont presque à égalité issu-e-s de lycées privés et publics. On constate une connaissance du monde du travail assez variée avec 5 individus qui n'ont aucune expérience du travail rémunéré, 4 une expérience cumulée inférieure à 6 mois, les autres de 6 mois à plus d'un an (n=4).

Les aspirant-e-s à une professionnalisation et à une entrée dans le monde du travail :

Le **groupe n° 1** (n=7 ; STS AG n= 5 ; TSMEL n= 2) quant à lui comporte uniquement des individus ayant un bac général ou technologique et tous/toutes font partie des catégories de ressources parentales moyennes ou favorisées. Une alternante a obtenu un second bac en enseignement professionnel. Les pères ont tous un niveau scolaire inférieur au bac. Une seule alternante n'a aucune expérience rémunérée du monde du travail et les autres alternant-e-s ont une expérience supérieure ou égale à un an. Ils/elles sont presque tous/toutes dans la tranche d'âge des 22 ans et plus (n=6), une seule alternante est dans la tranche 20-21 ans.

Moreau établit aussi une typologie des apprenti-e-s des entrant-e-s en BTS en Pays de Loire dans un suivi de cohorte qui date maintenant (1995 à 2000). Il y distingue trois groupes les sortant-e-s d'un bac technologique (56%), les titulaires d'un bac pro (20%) et les déclassés du supérieur (24%). Nos regroupements ont des points communs avec ceux de l'auteur, mais aussi des différences, notamment la proportion de bacs technologiques majoritaires d'un côté et très minoritaires de l'autre. Sans aller plus loin dans la comparaison, nous retiendrons que le public de niveau III en alternance est hétérogène et il confirme la tendance que « l'étagement des profils scolaires va de pair avec celui des trajectoires. » (2003, p. 109)

g. Le vécu de l'orientation « scolaire »

Pour certain-e-s de nos enquêté-e-s l'orientation est une obligation à laquelle ils/elles ont bien du mal à se soumettre, car ils/elles peuvent ne pas avoir de projets précis en fin de collège comme en fin de lycée. Nous relevons régulièrement des choix par défaut faute de savoir ce que l'on veut vraiment faire, à quoi l'on se destine, ce qui permettrait de s'épanouir. Ainsi, le niveau scolaire n'est pas toujours le seul facteur d'une orientation

avortée ou décevante. Et parfois, une aspiration bien ancrée peut basculer au gré des expériences scolaires ou de travail (pas encore tout à fait professionnelles). Cette vision subjective de l'expérience de chacun-e se retrouve particulièrement dans le parcours et les demandes d'orientation des alternant-e-s au niveau du lycée et du supérieur.

(1) Accepté-e-s ou refusé-e-s : les formations sélectives et les concours

Ainsi, on constate qu'un peu moins de la moitié (n=17) des alternant-e-s ont demandé une formation de niveau bac+2 sous statut scolaire, mais seulement 3 ont obtenu le diplôme, tandis que 2 ont été débouté-e-s de leurs demandes et un quart (n=9) ont abandonné en cours de formation (voir Tableau 14). De plus, certain-e-s ont été accepté-e-s mais ne se sont pas véritablement inscrit-e-s dans la formation (n=3) souvent parce que c'était un vœu de réassurance par rapport à la recherche d'une entreprise d'accueil pour leur formation en alternance. Cette répartition n'est ni une particularité des hommes ou des femmes, ni significativement différente suivant les formations étudiées. Concernant, ceux/celles qui n'ont pas fait une demande de cet ordre, ils/elles sont souvent issu-e-s :

- pour les alternant-e-s de TSMEL de l'alternance (n=5), puis des individus en recherche d'emploi (n=4) et plus rarement salariée (n=1), ou d'origine scolaire (n=1).
- Alors que pour les alternant-e-s de BTS AG la répartition est bien différente avec plus de scolaires (n=4), puis des individus en recherche d'emploi (n=2) et enfin un alternant (issus d'un autre BTS en alternance) et une salariée.

Formation	Sexe	Alternant-e-s ayant postulé-e-s à une formation bac+2 sous statut scolaire				Alternant-e-s n'ayant pas postulé-e-s à une formation bac+2 sous statut scolaire*	
		Obtention diplôme	Abandons	Accepté-e-s et non inscrit-e-s	Non admis en formation	Non demandées	Total
BTS AG	F	1	4	1	2	7	15
	H	0	0	0	0	1	1
	F+H	1	4	1	2	8	16
TSMEL	F	0	1	0	0	4	5
	H	2	4	2	0	7	15
	F+H	2	5	2	0	11	20
TSMELB TS AG	F+H	3	9	3	2	19	36

*Une alternante BTS AG et un alternant TSMEL ont fréquenté une licence sans postuler à une formation bac+2 sous statut scolaire.

Tableau 14 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et le résultat de leurs demandes de formation niveau bac+2 sous statut scolaire.

Nous constatons que les facteurs qui influencent l'entrée en alternance au niveau bac+2 sont différents suivant les formations et suivant le sexe des alternant-e-s. Pour les uns, c'est dans la continuité de leur filière de formation (formation en apprentissage) alors que pour les autres c'est un « choix » plus tardif dans leur cursus. Cette différence est peut-être en partie une conséquence des formations proposées par les organismes de formation (mais

celles-ci sont aussi dépendantes des offres de places d'alternant-e-s par les entreprises)²¹⁴. Seul le CFA propose des formations de niveau inférieur au bac+2. Cette particularité permet de proposer une filière de formation aux alternant-e-s du CAP au bac+2. Un facteur est à chercher dans les particularités de la carte de formation du département qui a une faible offre de formation en alternance au niveau du bac pro administration (répertorié essentiellement comme de la formation continue). Les formations les plus approchantes dispensées dans le département en alternance sont les bacs pros commerce ou accueil, relation clients et usagers (ARCU). Ce qui rejoint les conclusions plus générales de Arrighi et Llardi sur le fait que « l'apprentissage [sur les territoires] ne se substitue pas toujours à la voie scolaire »²¹⁵ (2013, p. 2). Enfin, il y a moins de filles que de garçons en alternance notamment pour les niveaux inférieurs au bac+2. Les filles sont statistiquement plus « scolaires », prolongent leurs études plus que les garçons entrant ainsi moins précocement dans l'alternance et la vie active. Palheta (2015c) fait remarquer que les bacs pros et parfois les BTS se sont substitués aux CAP tertiaires supprimés (majoritairement investis par les filles). Et les STS tertiaires sous statut scolaire, en raison de leur fonctionnement, sont plus éloignées du monde de l'entreprise que les sections industrielles (Orange, 2015). Ce qui fait que les filles sont doublement éloignées du monde du travail, d'une part parce qu'elles s'inscrivent moins et plus tard dans des formations en alternance ou professionnelles. D'autre part, quand elles arrivent dans le supérieur court en STS, presque aussi nombreuses que les garçons, on les retrouve dans des formations avec des enseignements professionnels (tertiaires) moins concrets ou porteurs de savoir-faire reconnus par les entreprises (id.). Enfin, le différentiel des débouchés (sur le département et la région) des formations pour les deux spécialités mérite certainement d'être étudié au niveau bac et bac+2.

Par ailleurs, peu d'alternant-e-s passent des concours avant de s'inscrire en alternance et uniquement des alternantes inscrites en BTS AG (n=2) et sans succès (concours d'éducateur-trice ou d'infirmier-ère, bac pro) et sans demandes de BTS sous statut scolaire.

Nos résultats rejoignent en partie les constats de Dagot et Dassié (2015) sur les difficultés que rencontrent les jeunes dans l'institution pour répondre à l'injonction au projet, quand elles analysent les récits des lycéen-ne-s en bac pro majoritairement issus de milieux populaires. Quant à Bernard et Troger, ils identifient deux stratégies par rapport à des intentions de poursuite de formation des lycéen-ne-s de bac pro : une logique de qualification plus fréquente et une logique de niveau scolaire. Et cette dernière s'atténue avec l'avancement dans la formation de la 2^e à la classe de première. Dans notre recherche, nous n'avons pas accès à cette finesse d'analyse pour ce niveau de formation. Mais on peut se demander si les échappé-e-s du bac pro sont rattrapé-e-s à la fin des formations étudiées par leurs origines scolaires.

Cependant, une part de notre population n'est pas issue de cette filière et rencontre aussi des difficultés pour définir leurs aspirations et un projet.

²¹⁴ Les organismes de formation évitent de dispenser des formations peu fréquentées et donc coûteuses. Ils répondent aussi à des appels d'offres des institutions territoriales qui structurent en partie la carte des formations.

²¹⁵ En effet les auteur-e-s constatent qu'entre 1997 et 2008, les effectifs des apprenti-e-s et des scolaires pour les spécialités du transport et de la logistique augmentent alors que dans le même temps, il y a une hausse des effectifs des apprenti-e-s et une baisse des scolaires dans les spécialités du secrétariat/bureautique et de la comptabilité, par exemple.

(2) Des choix atypiques pour l'un et l'autre sexe ?

Il y a peu de choix atypiques de formation dans notre population. On relèvera que ce choix atypique est antérieur à la formation bac+2 et uniquement pour les alternantes de TSMEL. Il y a bien un homme inscrit en BTS AG mais c'est une solution en attendant les épreuves d'un BTS d'une spécialité proche auxquels il a échoué l'année précédente. C'est pour lui à la fois une solution financière (pour bénéficier du financement de la formation par une entreprise) et couplée à une volonté de ne pas connaître un redoublement dans la même spécialité. Pour nos deux alternantes, elles ont suivi une vocation, en alternance ou sous statut scolaire, en mécanique ou en transport et logistique. Dans les deux cas, elles étaient les seules de leur promotion.

« Au collège, j'ai redoublé deux fois. Donc, après... Malgré mon brevet, j'ai redoublé. Donc, les cours ce n'était pas trop ça... Mais, je voulais. Il faut bien faire quelque chose. Donc, je voulais continuer un peu plus... Donc du coup, ce qui me passionnait, vu que j'étais avec mon père, c'était de faire mécanique. Donc, j'ai passé un CAP en alternance. [...] Ben, je me suis dit peut-être qu'il y a des filles qui aiment la mécanique, par exemple la moto ou... En fait, il n'y en a pas beaucoup. Même, quand j'étais en cours, y'a pas... Plus en pâtisserie qu'en mécanique. Ouais. » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)

Cette situation d'exception ou de rareté dans les filières techniques et professionnelles n'est pas exceptionnelle pour les filles (Mosconi & Dahl-Lanotte, 2008).

(3) Des choix par défaut ou une orientation à la main du vivant ?

Pour certain-e-s la scolarité et l'orientation sont ponctuées de non-choix. Parfois les difficultés sont si présentes qu'il faut maintenir la motivation envers tout.

« Ma première année de bac pro a été mitigée. Fin, mes deux années de bac ont été compliquées parce que j'ai eu des soucis de santé... [...] Je pense que c'était un petit peu la façon de... Comment dire... De me dire qu'il y avait la possibilité quand même, même si c'était compliqué. Il y a toujours une porte de sortie. Il fallait que j'aie le bac. C'était pour me motiver, je pense, inconsciemment. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Alors que d'autres font un choix par défaut d'aspiration.

« Ouais, après c'était la continuité. C'était ce qui était le plus général, en fait ES. Parce qu'après, cela devient spécifique. Par exemple STI, c'était très orienté vers tout ce qui est technologie... technologie, électronique, et tout ça... Après S, c'est plutôt on va dire orienté science, que cela soit sciences mathématiques ou sciences de la vie, etc. Et après, ben, je ne suis pas très littéraire de base, du coup cela ne collait pas. Alors, du coup, rester ES, quoi. ... [...]. C'est le plus général de tous les bacs qui existent. Du coup, je suis parti là-dedans. » (STS AG, homme, 22 ans et plus)

Et souvent, en fin de lycée, ce choix est d'abord celui d'éviter la licence à l'université qui n'assure pas un encadrement jugé nécessaire à la réussite de la formation.

« Je ne sais pas ce que je veux faire de ma vie. Je... Je n'y arrive pas... [...] Ouais, mais je l'ai fait par défaut. J'ai mis GEA [...] C'est parce qu'il fallait que je choisisse quelque chose. Donc j'ai choisi. Je savais que dans tous les cas, il ne fallait pas que j'aille en fac. Puisque... moi, il me faut quand même un cadre. Être bien cadré, pour savoir quand même où est-ce que je vais pour... C'est important, je trouve pour pouvoir bosser, tout ça. Parce que je pense pas avoir... Du moins à l'époque, les capacités pour bosser toute seule. Donc je savais qu'il me fallait un BTS ou un DUT. Après, j'ai choisi GEA parce que... [...] Parce

qu'il fallait aller quelque part. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Les bacheliers ont un usage des différentes filières et des formations assez éloigné des intentions des institutions à leur mise en place (Bodin & Orange, 2013). Majoritairement bachelier-ère-s sous statut scolaire ou éprouvé-e-s de l'alternance, les individus enquêtés ne suivent pas des parcours tout tracés. Dans un système d'orientation très institutionnalisé où chaque temps de décision à l'orientation est programmé, l'alternant-e n'est-il/elle pas le/la « déstructurateur-trice » des temps institutionnels et le/la « re-programmateur-trice » de ses propres temps de décision et d'orientation ? Ne se construit-il/elle pas son parcours dans son temps de maturation, de découverte de soi, d'élaboration de son projet tenant compte de ses capacités (envies et possibilités) d'apprentissage ? Plus que rebelle à l'institution, n'est-il/elle pas le/la véritable voyageur-euse de ses aspirations, suivant une boussole qui lui est propre alors que la grande majorité est aspirée par le temps institutionnel grand ordonnateur des flux de la jeunesse ? Ou n'est-il/elle pas plus simplement le/la navigateur-trice involontaire, mais pas sans volonté embarqué-e dans un périple (parcours scolaire et de formation, vie professionnelle et personnelle) dont il/elle ne projette ni la destination (objectif), ni le parcours (formations et expériences), avec des moyens limités et quelques fois des « coups de pouce » ou des « coups du destin » ?

2. La construction des intérêts : entre vécu et contraintes

Les intérêts changent du collège à la fin du lycée au gré des expériences (stages, travail, études, événements de vie...) et de l'influence du milieu familial et des rencontres. Après le lycée, d'autres facteurs font leur apparition ou deviennent plus prégnants comme les ressources financières, la sélection à l'entrée de certaines formations et des concours, le marché du travail, le désir d'une indépendance financière... Dans le discours des enquêté-e, ce cheminement s'accompagne de contraintes, d'échecs et de renoncements à côté d'occasions, de découvertes et de la construction de soi. Ce processus n'est pas linéaire et quelquefois donne à voir des « retours » d'intérêts plus ou moins contraints. Pour beaucoup, cette connaissance de soi et la découverte d'un chemin à la fois compatible avec leurs contraintes, la formation et le monde du travail, ne semblent pas achevées au début des formations étudiées.

Découverte lors des loisirs

Les intérêts peuvent naître d'activités de loisir et pour un temps être envisagés comme une perspective. Par exemple, la pratique des jeux vidéo (deux hommes) ou de la photographie (un homme et une femme). Mais parmi nos enquêté-e-s, aucun-e-s n'ont persisté dans cette voie malgré une pratique régulière, le suivi d'une formation payante ou un CDD dans la spécialité. Les raisons sont multiples : pas de formations accessibles, pas d'emploi, d'autres intérêts plus « professionnels ».

Découverte au lycée

Bien sûr, un certain nombre d'individus de notre enquête initient ou développent un intérêt particulier pour un domaine pendant le lycée. Cet intérêt peut perdurer dans l'alternance ou s'éteindre avec les expériences et la découverte d'autres secteurs d'activité, tâches ou métiers. Ainsi un alternant de TSMEL découvre la logistique au détour d'un cours d'économie où le professeur y consacre 10 minutes.

« Alternant : Ben justement, je regardais un peu à droite et à gauche tout ce qui concerne la logistique. C'est, on a eu ... de vagues notions en éco. Vraiment de très vague notion en éco. C'est sur un cours d'économie. On a dû avoir une séance de 10 minutes. C'est vraiment très bref au point de vue de la logistique. Je sais pas cela m'a fait tilter direct.

Cela m'a fait penser directement à ça. Du coup j'ai cherché. Je me suis renseigné. Je suis pas mal curieux. M'enfin, j'avais vraiment envie de savoir ce que c'était, ou ça menait, ce que cela pouvait apporter, niveau recherche personnelle...

Doctorant : C'est vraiment ces 10 minutes, là ?

Alternant : Ouais, c'est bizarre (rires). » (TSMEL, homme, 21-22 ans)

C'est un événement qui déclenche une curiosité et une vocation qui persisteront au-delà du TSMEL avec une ambition vers un bac+5 dans la spécialité. Cependant, la découverte et la construction de l'intérêt ne sont pas toujours décrites de manière aussi précise et ponctuelle. Cela se présente aussi comme une évidence qui ne demande pas de justification, le résultat d'une « culture familiale » ou encore comme un processus plus flou. Et cette découverte n'est pas systématique, ni au niveau du collège ou du lycée, ni même au-delà et même quand il y a découverte d'un intérêt à un moment, cet intérêt peut s'évanouir entre contraintes et nouvelles découvertes.

Aussi, pour d'autres, la construction des intérêts est un long chemin d'errements scolaires et extra scolaires et de difficultés qui se côtoient. Seul, un travail d'introspection et de réflexivité permet de sortir de la spirale de l'échec. Et une prise de conseil ou une aide au bon moment ouvre une perspective qui peut se concrétiser par la découverte d'un intérêt pour un secteur d'activité. C'est le cas plus spécifiquement d'alternants de TSMEL (n=2).

Découverte au contact du monde du travail

Pour d'autres la naissance de l'intérêt se fait en marge d'un stage ou d'un travail rémunéré où l'individu découvre un secteur d'activité différent de la spécialité de sa formation initiale. C'est un schéma que l'on retrouve indifféremment chez les hommes et les femmes de notre enquête. Cela rejoint un constat déjà fait par Botteman et al. (2005) concernant un public d'adulte qui découvre sur son lieu de travail un intérêt ou une passion pour un autre métier. Par exemple pour deux alternants en logistique, il découvre la logistique à travers des aspects secondaires de leur formation initiale durant les stages en entreprise. C'est lors des livraisons ou de l'expédition des marchandises l'un dans l'agriculture l'autre dans le négoce de vin. L'un s'émerveille du ballet des caristes sur les quais et de l'organisation « carré ». Alors que l'autre trouve dans l'activité un intérêt plus conforme à son état d'esprit pas trop « commercial ». Dans les deux cas, cela ressemble à une conversion vers une activité plus en harmonie avec « leurs traits de personnalité relativement stables » (Fortes, Delignieres, & Ninot, 2003). On retrouve aussi cet aspect avec des alternantes qui travaillent dans la petite enfance et qui découvre avec la secrétaire de mairie le travail d'assistante de gestion ou une autre alternante dans l'hôtellerie qui passe de femme de chambre à assistante de gestion formée sur le tas. L'intérêt peut, aussi, se révéler lors de la période de travail étudiant qui pour certaines se rapproche d'une alternance travail-études déconnectée.

« Et moi, je travaillais en parallèle dans une grande surface en tant qu'hôtesse de caisse, hôtesse d'accueil. Et c'est en parlant avec lui (conseillé principal d'éducation du lycée) au niveau des résultats... Je ne savais pas trop ce que je voulais faire. Donc, je ne travaillais pas en cours. J'ai travaillé sans objectif donc cela ne m'intéressait pas. Et en parlant avec lui. J'ai eu des entretiens avec lui. Donc il m'a parlé justement, de pourquoi pas, faire un bac pro commerce. Parce que justement je travaillais déjà dans le commerce. Et que cela me plaisait. Donc du coup je me suis orientée sur le bac pro commerce. [...] En fait ce qui me plaît le plus dans le commerce, c'était la gestion en fait. Et tout ce qu'il y avait comme gestion derrière. La vente, je n'aime pas. » (STS AG, femme, 24 ans et plus)

Découverte en formation

Les formations étudiées sont parfois le dernier maillon d'une succession de formations professionnelles du CAP au bac+2. Ces formations professionnelles peuvent modifier les intérêts et les aspirations des individus. C'est le cas dans les deux formations pour les deux sexes. Par exemple cette alternante titulaire d'un bac général qui fait un bac pro en formation pour adulte (ne pouvant suivre une formation en STS éloignée pour des raisons financières) avant de pouvoir s'inscrire en STS AG en alternance.

« Mais pour des raisons financières... Je n'ai pas pu aller sur "nom ville ". Donc, à la suite de ça, j'ai trouvé un bac pro gestion et administration qui m'a permis d'être là aujourd'hui. Pour être assistante de gestion, ce qui est la logique du bac pro. Et puis en fait, j'ai découvert, pas une vraiment une vocation, mais un métier où j'étais plus ou moins à l'aise. Que j'aimais vraiment. » (BTS AG, femme, 20-21 ans)

Pour d'autres l'intérêt se forge ou se confirme plus tardivement lors de leur formation bac+2 en alternance. Par exemple, cette alternante qui découvre la gestion des ressources humaines (RH) en lycée et qui souhaite poursuivre en licence RH suite à une pratique partielle en entreprise d'accueil.

*« Doctorant : Qu'est-ce qui te plaît dans le RH ?
Alternante : J'avais fait une spécialité au lycée. J'aime bien tout ce qui est tourné vers le salarié en fait. Faire leur paye... Ça, je ne le fais pas entièrement toute seule, j'aide ma responsable à les faire, cela me plaît. Les payes, les congés... Bon, là on ne les fait pas trop parce qu'on a des congés imposés. [...] Mais j'aimerais bien me tourner plus vers la RH. » (BTS AG, femme, 18-19 ans)*

Enfin, les intérêts peuvent être « déçus » et « déçus » par des échecs aux concours ou dans le supérieur, mais aussi au contact du marché du travail. L'individu peut alors se focaliser sur un intérêt ancien issu de son expérience dans le système scolaire. Comme cette alternante qui retourne à une possibilité explorée en fin de lycée après plusieurs tentatives de concours et une année de licence. Puis il/elle peut aussi s'ouvrir aux conseils des uns et des autres ou encore découvrir au détour d'expériences diverses (souvent liées au monde du travail) un intérêt.

Les théories « classiques » en développement de carrière, élaborées lors de la période de plein emploi, expliquaient des carrières relativement linéaires tenant compte de contextes relativement stables, ce qui n'est plus le cas avec les changements économiques récents et la déstandardisation des parcours (G. Fournier, Zimmermann, Gauthier, & Lachance, 2016). Aussi, certains proposent que les intérêts se construisent plus particulièrement avant l'entrée dans la vie active et peuvent évoluer pendant la vie professionnelle (Brown & Lent, 2006). Concernant notre terrain de recherche, le parcours de certain-e-s alternant-e-s suggère que cette construction perdure après l'entrée dans la vie active. C'est peut-être une conséquence de la nécessité d'adaptation de l'individu aux changements rapides du monde économique et du travail, d'une société liquide qui entraîne une identité liquide et un remaniement des intérêts qui se prolonge jusque dans la vie professionnelle. Ce qui ressort de notre analyse des matériaux recueillis empiriquement, c'est l'hypothèse d'une entrée plus longue et plus chaotique pour la grande majorité des alternant-e-s de l'enquête où la destinée est moins prédéfinie et moins « garantie », pour beaucoup dans un champ restreint des possibles et un contexte de ressources limitées.

3. L'alternance à bac+2 : un choix ?

Orange s'interroge au « comment » plutôt qu'au « pourquoi » quand elle s'intéresse aux parcours des étudiant-e-s de BTS accueilli-e-s dans des lycées, car elle estime que

« leur orientation après le baccalauréat s'opère davantage par continuité, par proximité et familiarité avec leur cursus passé plutôt que par projection dans l'avenir, en vue d'un projet professionnel constitué. » (2009, p. 38)

Au vu des spécificités de la population de notre enquête aux parcours plus hétérogènes et de leur inscription dans des centres de formation (en lieu et place des lycées), nous ne pouvons faire l'impasse ni sur l'un ni sur l'autre. Aussi nous aborderons dans les lignes qui suivent le « comment » et le « pourquoi » sachant que dans bien des cas cette dichotomie se révèle artificielle tant les deux sont imbriqués dans le processus de décision.

a. A l'entrée en alternances : des populations et des possibles

Nous pouvons distinguer trois sous-populations qui, à la veille de poursuivre ou reprendre une formation en alternance, se trouvent dans des contextes de choix radicalement différents suivant leur témoignage. Les individus en sortie du système scolaire sont dans une perspective de poursuite en alternance ou sous statut scolaire, alors que les individus en formation sous statut d'alternant sont dans une perspective de poursuite en alternance ou d'arrêt de formation. Les autres individus sont dans une volonté de reprendre une formation uniquement en alternance. Nous constatons que suivant le statut occupé avant la formation, la panoplie des possibles envisageables par les individus de notre population est différente. Ils /elles font un « choix » dans un espace réduit. Cet espace est différencié :

- Pour les plus jeunes, et les récemment sorti-e-s diplômé-e-s ou non du supérieur « classique », l'entrée dans la vie active leur semble trop prématurée, car leurs chances de trouver un travail en adéquation avec leurs aspirations leur paraissent faibles ;
- Les éprouvé-e-s de l'alternance considèrent uniquement des possibilités qui passent par l'entreprise : la formation en alternance ou être salarié-e ;
- Enfin, les autres souhaitent quitter une condition qui ne leur convient pas ou plus et ils/elles n'envisagent que la formation en alternance comme sésame.

Nous constatons que cet espace des possibles identifiés par chaque alternant-e est d'autant plus réduit qu'il/elle est plus assimilé-e dans le monde du travail. Cependant, l'aspiration (au sens physique et psychologique) qu'exerce le monde du travail sur ces jeunes n'est qu'une partie de l'équation. Elle se conjugue différemment suivant les individus avec des contingences financières, des volontés d'indépendances vis-à-vis des parents, des aspirations diverses, une certaine « façon » d'apprendre, une surenchère de la qualification dans la société et sur le marché du travail. Et peu de nos alternant-e-s semblent « dispensé-e-s » de ces contingences.

b. De la découverte au « choix »

Les alternant-e-s découvrent l'alternance parfois dans un forum post-bac en discutant avec les intervenant-e-s. C'est le cas des plus jeunes qui envisagent aussi la voie scolaire.

« Comment j'ai su que ça existait ? En fait, si vous voulez en terminale, on a un forum des métiers. Il me semble que c'était madame, [directrice centre de formation] que j'ai vue, je ne sais plus. Et il y avait des stands, je regardais les stands. Et j'ai commencé à discuter avec madame "directrice centre de formation", elle m'a parlé de l'alternance et tout ça.

Après... J'avais quand même d'autres options. Au cas où je ne trouvais pas une alternance. Mais... J'ai trouvé, donc voilà... Sinon cela aurait été quand même un BTS dans le cursus normal, quoi. » (BTS AG, Femme, 18-19 ans)

Mais la fréquentation d'enseignant-e-s et formateur-trice-s influence quelquefois les projets. Ainsi, la découverte et l'encouragement à continuer dans une formation de niveau bac+2 en alternance peuvent aussi venir des formateurs et enseignant-e-s.

« C'était ma professeure de transport et logistique qui m'avait parlé avec un bac pro en fait. Et moi le TSMEL, bof. Et, je me suis dit tente ta chance, on verra bien. Voilà. » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)

Pour d'autres, c'est l'entourage qui informe ou conseille que ce soit des ami-e-s, des connaissances ou de la famille. Parfois un membre de la famille est déjà passé par l'alternance.

« Je connais le principe puisque j'ai dans mon entourage mon cousin qui a fait un BTS par apprentissage. Mais j'ai une copine, ici, qui est en seconde année AG aussi. [...] Elle nous parle beaucoup des cours : comment cela se passe et tout ça. Et elle nous expliquait le principe de fonctionnement, ben, c'est vrai qu'on accroche direct quand elle vous explique. Donc après, je me suis renseignée. Je suis allée au forum des métiers. Je suis venu ici, d'abord me renseigner. Ils m'ont donné des papiers pour voir comment cela se passait et tout ça. Après, j'avais comme d'autres options sous la main au cas où cela ne marche pas... »

La décision peut être aussi fonction des ressources du jeune couple et du soutien du conjoint. Le soutien de la famille est souvent mentionné pour son aide financière, en nature, psychologique ou simplement son avis favorable.

« ... Dans ma vie privée, ben, oui parce que du coup mon ami, ben, entre guillemets fait la concession. Bon, lui, il avait un CDI. C'est pour ça que je me suis repris dans mes études. On n'en a un des deux qui a le salaire fixe qui tombe. Mais après, dans la vie personnelle, je me suis beaucoup enfermé dans la bulle de l'école. Donc... Cela a été un peu compliqué. Mais après... Non, après cela n'a pas. J'ai été soutenu que ce soit par mon ami ou par mes parents, mes amis. Donc... Cela aide. [...] Quand on a un coup de faiblesse, cela aide. » (BTS AG, Femme, 22 ans et plus)

Exceptionnellement, l'opportunité d'un « possible complet » (simultanément la formation et l'entreprise d'accueil), peut surgir, sans que l'alternant le sollicite. Comme pour cet employeur qui propose à son employé sur le départ, une formation TSMEL en alternance.

« Parce que je partais faire les boulots de merde, on va dire. Et jusqu'à ce qu'au bout d'un moment, j'en ai eu marre. Et je me suis dit "bon, je vais à l'armée. Au moins là-bas, j'y trouverai quelque chose et tout ça." Et, bon, je me suis préparée tout. Et deux, trois mois avant de partir, je faisais des travaux, on va dire, chez mon actuel patron. Qui m'a proposé, qui cherchait justement un jeune pour l'été. Parce qu'il a l'entreprise "nom entreprise". Pour nettoyer les voitures l'été. Donc cela m'a... Pas de souci. Donc cela me permettait de travailler pendant quatre mois, puis après partir à l'armée. Puis après, il s'est rendu compte que j'avais des qualités et il m'a proposé cette formation pour une de ses sociétés. Je suis actuellement dans cette formation dans cette société... C'est un concours de circonstances. »

Mais pour beaucoup d'autres, les possibles se réduisent avec l'examen du passé scolaire. Et les formations envisagées sont constituées en vis-à-vis des spécialités du bac.

« Doctorant : D'accord. Oui, mais comment tu choisis la spécialité à "nom organisme formation" en fait ?

Alternante : Alors, par rapport à mon bac. Bac, compta... J'avais retrouvé. Parce que ma maman garde tous nos dossiers de l'école avec tous nos bulletins. Et donc j'avais regardé à l'intérieur et j'avais vu des prospectus déjà assistante de gestion. Donc, je m'étais déjà renseignée, mais je ne m'en rappelais pas. » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)

Cet impact de la spécialité du bac est plus prononcé pour les alternantes de BTS AG (Bacs des spécialités de l'économie, de la gestion et assimilés : les trois quarts) que pour les alternant-e-s de TSMEL (bacs du transport et de la logistique : la moitié). La répartition genrée des garçons et des filles dans les différentes spécialités, au niveau du lycée, peut contribuer à expliquer en partie ce constat. C'est certainement, aussi, une conséquence de l'offre de formation sur le territoire qui propose moins de places dans les spécialités du transport et de la logistique que dans les spécialités de la gestion et assimilée. Ainsi, la formation TSMEL a un vivier d'individus, issu des spécialités du transport et de la logistique au niveau bac, moindre que la STS AG. Cette formation accueille en conséquence un spectre un peu plus large de famille de spécialités (5 contre 4 pour la STS AG). Cette hypothèse est appuyée par le nombre d'alternant-e-s issus des bacs de gestions et assimilés qui s'inscrivent en TSMEL (5 hommes et 1 femme soit presque un tiers des TSMEL), l'inverse n'existe pas dans notre population. Une autre possibilité non exclusive est à chercher par rapport aux débouchés des bacs pros de chaque spécialité et leur filière de formation (scolaire et en alternance). Alors que les éprouvé-e-s de alternance de la logistique (n=6) semblent trouver des emplois au niveau bac pro dans leur spécialité, les alternant-e-s de STS AG ou TSMEL relatent des difficultés ou ne mentionnent pas de propositions ou des conseils pour trouver un emploi avec leur bac pro. Cette hypothèse est appuyée par le constat d'un recrutement plus ou moins important des apprenti-e-s sortants de niveau IV et V en France suivant les secteurs d'activité des entreprises (Garrouste, Kramartz, & Zizzo, 2017)²¹⁶. Par ailleurs, les ambitions de sortir de sa spécialité sont souvent sanctionnées par un échec comme cette alternante de TSMEL (bac pro logistique) qui s'inscrit dans un BTS de management et arrête en fin de la 1^{re} année, ou cette alternante de STS AG (bac pro comptabilité) qui s'essaie au droit et abandonne en cours d'année.

Le choix de la formation se fait aussi sur la promesse explicite de compétences à acquérir :

- Les alternant-e-s de STS AG attendent souvent une grande polyvalence en sortie de formation. Ce qui est un point fort avancé pour cette formation²¹⁷ et qui ressort du référentiel,
- Les alternant-e-s de TSMEL attendent, soit une polyvalence logistique et transport, soit plus spécifiquement une de ces spécialités.

En cela, les attentes sont différentes en termes de polyvalence ou de spécialisation. Et, quelle que soit la formation, suivant le contexte et les aspirations de chacun-e, les souhaits divergent entre se spécialiser ou au contraire se diversifier. Les alternant-e-s naviguent souvent de l'un à l'autre pour assurer leur employabilité ou dans des perspectives de

²¹⁶ Par exemple le secteur de commerce de gros et de détail, transport, hébergement et restauration recrute sept fois plus d'apprenti-e-s de niveau V et IV que le secteur des activités scientifiques et techniques, services d'administratifs et de soutien en 2010.

²¹⁷ Par exemple sur un site web dédié à l'information sur les formations, on peut lire : « Attiré par la gestion et la polyvalence ? Opter pour un BTS AG ! » (Adresse : <http://www.studyrama.com/formations/diplomes/bts/attire-par-la-gestion-et-la-polyvalence-opter-pour-un-102030>, consulté le 13/04/2018)

poursuite d'étude. Cette attitude témoigne d'une perception d'une double nécessité : s'ouvrir à une large gamme d'emploi (polyvalence) et obtenir une reconnaissance dans une spécialité susceptible d'intéresser un-e employeur-euse (spécialisation). Ce paradoxe de la polyvalence et de la spécialisation est aussi du côté des employeur-euse-s quand ils/elles recrutent et de l'état quant à la construction d'un système de certification en rapport avec les besoins du monde économique (Maillard, 2013).

c. Des contingences au « choix »

Le choix de reprendre la formation ou de la prolonger est souvent dicté par les exigences perçues ou vécues du marché du travail.

« Parce que j'ai essayé de trouver du travail. Et avec un bac pro malheureusement, on n'a pas de travail, quoi. Ça marche pas. Donc c'est là que je me suis dit : "je vais faire un BTS de deux ans. Même si c'est que deux ans bac+2, c'est plus recherché qu'un bac simple." Donc c'est pour ça que je me suis dit : "il faut que je recommence mes études"... » (TSMEL, femme, 22-23 ans)

Ainsi, les alternant-e-s souhaitent s'inscrire dans une formation de niveau bac+2 pour améliorer leur chance d'embauche lors de l'entretien de recrutement et par un CV plus attractif.

*« Doctorant : Pourquoi ils pensent que c'est important pour vous ?
Alternante : Parce qu'aujourd'hui, même nous, fin. Moi j'envoie des CV et dès qu'on voit que la personne n'a pas suivi du tout la formation, on ne prend pas. Direct, elle tombe dans la corbeille. C'est pas la peine. On cherche vraiment des gens spécialisés. Donc, quoi qu'il arrive, cela peut toujours plus aider qu'autre chose d'avoir des formations de tel ou tel secteur pour pouvoir travailler dedans, pour faire ce que l'on veut. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)*

« Enfin, je veux dire un niveau au-dessus du bac, pour moi l'alternance, c'est mieux que le scolaire. Parce que souvent quand on a après des offres d'emploi, il demande au minimum deux ans d'expérience, trois ans d'expérience. Quand on sort d'un BTS simple, on n'a pas d'expérience que les quatre mois de stage. Alors que quand on n'a fait de l'alternance, on peut dire là, j'ai fait deux ans d'expérience en alternance. Donc je pense que c'est un petit plus. » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)

Les besoins du marché du travail interviennent aussi indirectement à travers les conseils des organismes d'aide aux jeunes qui les orientent vers des formations avec des débouchés en tenant compte du parcours scolaire et de la formation.

*« Doctorant : D'accord... D'accord, mais tu ne me dis pas comment tu arrives à ...
Alternante : Ah, c'est-à-dire ?
Doctorant : À la logistique, à "nom ville".
Alternante : Ah ben, si justement. C'est la mission locale pour les jeunes qui m'a dirigé à faire ça... » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)*

Et ce conseil est d'autant mieux accepté que d'autres possibilités envisagées se dérobent après une évaluation de leurs (non) possibilités de concrétisation.

« Suite à ça, après j'étais à pôle emploi. On m'a dirigé vers la MLJ. J'expliquais mon projet que je voulais reprendre mes études. À la base, je voulais faire NRC et tout ça. Mais que c'était un peu difficile. Je me suis présentée à "nom organisme formation en alternance", qu'en ayant pas le bac. Voilà, fin... On va dire que cela a diminué mes

chances pour intégrer “nom organisme formation en alternance”, tout ça. Donc, du coup voilà je me suis dit : “on va pas quitter “nom entreprise” pour rien”. Et je voulais faire quelque chose de ma vie. Donc... Suite à cela, j’ai été très bien conseillé par la MLJ. Et, voilà, ils m’ont proposé cette formation peu après je me suis rendue ici. On m’a, voilà, je me suis documentée. J’ai vu que cela pouvait me plaire. » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)

Le « Choix » de l’alternance est dicté très souvent par des besoins financiers ou par des aspirations à une indépendance vis-à-vis du foyer parental.

« Je souhaitais vraiment par apprentissage parce que du point de vue financier. Parce que je gagnais bon... Enfin pas un salaire mirobolant, mais quand même 1200 € par mois. Il faut que je gagne un minimum ne serait-ce que pour les frais que j’ai le téléphone, voiture, 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... » (TSMEL, femme, 22 ans et plus, bac général)

L’autre argument qui soutient ce choix est constitué aussi par des aspirations à rester ou rentrer dans le monde du travail. Mais ce choix ne résout pas forcément l’aspect financier pour autant quand la formation visée est loin du lieu de résidence des parents.

« Doctorant : Malgré, le salaire [d’apprentie] ... [...] »

***Alternante :** Quand papa, maman, dépassent de 50 € pour avoir la bourse, non.*

Doctorant : Mais tu aurais eu le salaire en alternance, quand même, non ?

***Alternante :** Oui. Mais après c’est un coût.*

Doctorant : D’accord. En fait, tu as calculé et cela ne passait pas.

***Alternante :** Ah, non, on a calculé, on a essayé. En faisant des restrictions, vraiment vraiment... C’était l’horreur, quoi. » (STS AG, femme, 20-21 ans)*

L’alternance est aussi comme un ballon d’essai pour trouver une formation qui procure un revenu et qui est susceptible de conduire à un emploi.

« Doctorant : Et pourquoi tu as voulu faire, l’apprentissage ? »

***Alternante :** Ben, parce que... Un peu compliqué. Déjà, je ne savais pas trop quoi faire [...] après mon bac pro compta, j’ai hésité soit partir en BTS gestion, enfin, compta gestion. Et après, on m’a parlé de BTS assistant de gestion, je ne connaissais pas, je me suis renseignée et j’ai vu que c’était polyvalent. Et en plus, je me suis dit : si je trouve une entreprise qui me prend, autant le faire en alternance pour pouvoir gagner de l’argent. » (STS, femme, 18-19 ans, bac pro)*

Et l’aspect financier et la recherche d’une formation avec des débouchés n’occulent pas les aspirations pour des activités, un métier et une indépendance vis-à-vis des parents.

« Et donc, je me suis dit, je vais aller là où il y a peut-être du travail. Il y a le truc, c’est qu’aussi en allant livrer avec mon patron, j’aimais bien ce qui se passait sur le quai et tout ça. Donc, je suis allé en logistique. Parce que j’aime bien tout ce qui est carré, tout ce qui est droit. ... Donc je suis allé en logistique. Et j’ai pris l’alternance, pourquoi ? Parce que déjà à l’université au tout début, ils disaient pas, ouais, c’est bon, vous êtes repris. J’ai dû attendre. Finalement, j’ai été pris. Mais, j’avais trouvé ma boîte et compagnie. Donc, je ne suis pas allé à l’université. J’ai pris l’alternance, ensuite en deuxième raison parce qu’au niveau financier, parce que je me suis installé, on est à deux. Même, c’était plus simple au niveau financier. Et puis tout simplement, poser le cul sur une chaise H 24, cela ne me plaît pas trop, on va dire. » (TSMEL, homme, 20-21 ans)

Cependant, le choix de faire un bac+2 par alternance peut ne pas être soutenu par une aspiration précise si ce n'est un accomplissement personnel dans son travail.

« Je savais juste que je voulais reprendre... Il fallait que je prenne du temps pour autre chose. Parce qu'en étant, avec les bagages que j'avais, au final je n'avais qu'un bac, hein. Je ne pouvais pas... Je ne pouvais pas trouver un métier dans lequel, entre guillemets m'épanouir complètement ou du moins, me lever le matin et être contente de me lever. Donc, je me suis dit, il faut que tu te... ben, il faut reprendre les études. Il faut prendre un BTS. Un BTS, parce qu'il y a la possibilité de le faire en alternance, donc, de garder ce monde du travail, aussi. » (STS AG, femme, 24 ans et plus, bac pro)

Une des logiques sous-jacentes des alternant-e-s semble être : « si je peux faire une formation par alternance dans une spécialité, c'est qu'il existe des emplois accessibles derrière. Donc, je fais cette formation. » Cette logique pragmatique rejoint les discours adéquationnistes de la formation-emploi issus du monde de l'entreprise ou des politiques publiques (Maillard, 2015a) qui prônent une création des formations en lien direct avec les besoins du marché du travail. Ces discours dispensent l'évidente employabilité des jeunes à la sortie de telles formations et donc la résorption du chômage et notamment celui des jeunes. Cependant les alternant-e-s se rejoignent dans des aspirations à exercer un métier, un emploi qui correspond à leurs aspirations professionnelles. Cette volonté à se donner la possibilité de réaliser ses aspirations pousse certain-e-s à refuser parfois un CDD ou CDI.

« Alors, c'était pendant mon contrat de serveuse à la clinique. Parce que j'y ai travaillé un peu plus d'un an. La personne que j'ai remplacée ne devait pas revenir, normalement. Donc, ils ont commencé à me parler de CDI. Et là, je me suis posé la question en me disant : “ ‘prénom de l'alternante’, tu es seule, tu n'as pas d'enfants, est-ce que tu veux vraiment faire ça toute sa vie ? ” Je me suis dit : “Non ... Il faut que tu fasses autre chose”. Et, je pense la maturité, j'ai “xx” ans. On n'a pas la même maturité à 20 ans. On a “x” ans de plus. Et là, je me suis dit : “tu ne vas pas faire ça toute ta vie. Tu te remets dans les études, tu t'accroches. Et tu vas y arriver.” » (STS AG, femme, 22 ans et plus, bac pro)

Ainsi certain-e-s alternant-e-s reprennent leur formation après une période de travail ou d'inactivité et changent de voie à l'image d'adultes plus âgés qui se lancent dans une reconversion professionnelle. Fournier et al. (2017) identifient pour une population d'adultes « quatre processus-types de reconversion » influencés par le contexte ou des motifs identitaires : le repositionnement stratégique, la requalification sociale, la reconversion vocationnelle, le repositionnement biographique. Le vécu de certains des alternant-e-s serait certainement à classer dans les processus-types de requalification sociale, reconversion vocationnelle.

Cependant certain-e-s sont contraint-e-s d'adhérer à l'alternance : soit il n'existe pas de formation de la spécialité désirée proche de chez eux (TSMEL, homme, 18-19 ans, bac pro), soit les formations qui pourraient les accueillir les refusent ou elles sont payantes (STS AG, femme, homme, 18-19 ans, bac pro). Leur volonté de rester dans une formation scolaire est motivée par la crainte de ne pas réussir à gérer à la fois le travail scolaire et les obligations professionnelles. Ils/elles anticipent, dès le départ, des difficultés scolaires, car ils/elles sont conscient-e-s de la densité de la formation théorique sur de petites périodes et du peu de temps que leur laisseront les activités professionnelles. Par exemple, cette alternante qui est refusée dans une STS d'un lycée public qui explique :

« Doctorant : Qu'est-ce que tu avais mis comme vœux ?

***Alternante :** Ben, le même BTS, mais en initiale à “nom lycée public” ... Je pense que ce*

sont ceux qui sont de “nom lycée public” qui sont prioritaires.

Doctorant : Ah, tu n’as pas été acceptée ?

Alternante : J’étais sur les listes d’attentes, et après...

Doctorant : Et après, ils ne t’ont pas acceptée ?

Alternante : Voilà. [...]

Doctorant : Il n’y en a qu’un seul de BTS AG en... [...]

Alternante : Oui, je pense, parce qu’après ce n’est qu’en alternance. Et moi, j’avais peur de... d’aller en alternance.

Doctorant : Ah, tu ne voulais pas aller en alternance ?

Alternante : Ben, d’un coup, c’est oui, d’un côté non. Oui, parce qu’on découvre, on est dans le milieu du travail. Donc cela fait de l’expérience professionnelle. Et deux, et non parce que c’est plus... Il faut plus s’accrocher.

Doctorant : D’accord. Tu n’avais pas envie ou tu avais peur ?

Alternante : J’avais peur.

Doctorant : De quoi tu avais peur ?

Alternante : De ne pas y arriver. »

Et plus loin, l’alternante avance un argument financier de son inscription dans une formation en alternance :

« Si je n’avais pas l’alternance, c’était... les frais, c’était de ma poche. Donc, financièrement... » (STS AG, femme, 18-19 ans, bac pro)

Leurs craintes se concrétisent pour l’un par un abandon en cours de formation ou la non-obtention du diplôme à la fin des deux ans de formation. D’autres se font une raison suite à diverses tentatives dans le supérieur ou les concours.

« Ouais, j’ai essayé... Je n’ai pas réussi, voilà. Au moins, je ne serai pas déçu. J’aurais essayé. Après, je pense que toutes ces expériences [une année de licence, une préparation et deux concours passés], que cela m’a permis de prendre la décision que j’ai prise de reprendre mes études. Cela m’a aidé moi personnellement aussi à me reconstruire, à plusieurs choses. Et c’est pour ça aussi que je choisis l’alternance. Le fait d’avoir travaillé, je ne me voyais pas repartir à l’école sans avoir, sans être sur le terrain et avoir un apport financier, non plus. » (STS AG, femme, 22 ans et plus, bac pro)

Les raisons ne sont pas uniquement financières, le mode de vie marqué par l’exercice d’un travail rémunéré rend souvent irréversible (Grossetti, 2006) (à l’image de l’irréversibilité des parcours scolaires) le processus de l’entrée dans la vie active. Le retour sur « les bancs de l’école » devient inenvisageable.

« Ben, disons que si c’était à plein temps au centre, j’aurais arrêté. Enfin, j’aurais peut-être même pas commencé déjà. Mais... le fait d’avoir déjà touché à la vie active, le fait de ne plus être actif donc c’est un peu compliqué. Et... notamment que si j’avais pas fait l’alternance et qu’il aurait fallu que je finance le centre pour mes études, ça, ce n’est pas possible. Puis bon, il faut subvenir à ses besoins. » (STS AG, femme, 22 ans et plus, bac technique)

L’alternance prend, dans ces cas, la forme d’un « faux choix » guidé par l’expérience des échecs, par un niveau scolaire fragile, une entrée « précoce » dans le monde du travail rémunéré, un manque de ressources financières et/ou par la carte des formations.

Au-delà de la rémunération, des motifs plus intrinsèques se font jour comme la recherche : d’une activité concrète qui à des effets mesurables autour d’eux, l’épanouissement dans le

travail ou à minima une motivation suffisante pour aller au travail tous les matins, enfin, ils/elles ont besoin de se sentir utiles.

« ... il me fallait que je me sente peut-être utile... Ailleurs que dans mes cours et à la maison... C'était plus... pour rentrer dans le monde du travail... » (STS AG, femme, 22 ans et plus, à propos de son travail en parallèle de ses études)

Le travail est pour certain-e-s une façon de surmonter les difficultés et les échecs scolaires. La réussite dans le monde professionnel leur permet de préserver ou de reconstruire une confiance en soi et d'aller de l'avant comme reprendre une formation.

« Parce que l'on se sent, je me suis senti assez utile. Utile, c'est important dans chacun des métiers puisque l'on a un poste à part entière, hein... J'ai réussi à ... Comment on dit à ... à me mettre dans le bain de suite à peu près. Et qu'on m'a renouvelé souvent les contrats. Donc, cela permet d'avoir confiance. Ben voilà, j'ai loupé quelque chose. Mais là, j'y arrive donc ... » (STS AG, femme, 22 ans et plus, à propos de ses multiples expériences de travail)

On peut aussi voir ce « choix » du bac+2 en alternance comme une autosélection induite par un souci de ne pas se retrouver en échec. Car, nous l'avons constaté, beaucoup d'individus de notre population ont connu des redoublements, des réorientations, des abandons ou des formations non sanctionnées par l'obtention d'un diplôme. Le choix de la continuité est sécurisant ou la durée de la formation leur semble adaptée à leurs ambitions et leurs capacités. La reprise de formation tant à confirmer que l'estime de soi scolaire est mise peu à peu de côté pour une estime de soi globale plus influencée par d'autres éléments. Ce qui va dans le sens des constats de Leyrit, Oubrayrie-Roussel et Prêteur (2011). Pour d'autres peu nombreux-ses, l'alternance constitue un choix délibéré qui n'est conditionné par aucune contrainte. Par exemple, cette alternante qui se lasse du lycée, et qui aurait pu continuer en BTS sous statut scolaire, mais préfère un organisme de formation en alternance pour poursuivre en bac+2. Elle précise tout de même que le salaire lui permettra d'assouvir ses envies de loisirs que ses parents ne seraient pas en mesure d'assurer.

« Donc, c'est fini l'école l'école. Je travaille, c'est mieux. J'ai une rémunération. C'est important parce qu'à 18 ans, on a la voiture. On a envie de faire des choses, de partir. On n'a pas de sous, papa, maman, ils vont pas nous assumer, voilà. [...] Oui, voilà. C'est vrai que là, on a une certaine indépendance que l'on a pas quand on est au lycée, quoi. Je me débrouille un peu plus que quand j'étais au lycée. C'est différent. » (STS AG, femme, 18-19 ans)

Ainsi l'argent n'est pas toujours le seul élément moteur de l'engagement en alternance. Ils/elles peuvent vouloir tout simplement poursuivre des expériences positives de découverte du monde de l'entreprise initiées par exemple lors des stages de bac pro.

« Et en plus, je me suis dit : "si je trouve une entreprise qui me prend, autant le faire en alternance pour pouvoir gagner de l'argent". Et ... parce que pour être étudiant, voilà. Cela me tentait plus de le faire en alternance qu'en étudiant, vu qu'il y avait la possibilité d'être dans une entreprise, de pouvoir travailler. On travaille de suite donc du coup. J'avais bien aimé les stages en fait quand je suis arrivée en bac pro compta de suite dans le milieu du travail. Et je préfère être dans le milieu du travail que dans un milieu scolaire. Donc... » (STS AG, femme, 18-19 ans, bac pro)

d. L'alternance : un choix libéré des contingences ou intériorisé ?

Il semble que les alternant-e-s de notre population concrétisent un « choix » qui intériorise la montée en qualification des générations avec son caractère à la fois nécessaire, inéluctable et normatif. Ce « choix » est construit à ce moment, par les alternantes et dans une moindre mesure les alternants (car plus souvent impliqués dans une formation en alternance « précoce »), dans une double logique de restriction des champs des possibles par rapport : au niveau visé et aux spécialités accessibles. Les éprouvé-e-s de l'alternance sont « évidemment » dans une logique de poursuite dans leur spécialité.

Ce triple constat rejoint en partie à la fois les résultats des recherches d'Orange (2009) sur les étudiant-e-s du « petit supérieur » (STS sous statut scolaire) et en partie ceux de Moreau (2003) sur les alternant-e-s notamment en STS (cf. chapitre IV). Cependant, les alternant-e-s de l'enquête ont, pour beaucoup, une représentation qui s'écarte notablement de la « Bouée de sauvetage » exempte d'une vision critique de l'alternance décrite par Moreau (2007)²¹⁸. L'auteur utilise cette expression pour désigner les déçu-e-s du supérieur qui se convertissent à l'alternance en étant peu critique sur ce mode de formation. Cependant, dans notre population, un certain nombre d'individus sont des éprouvés de l'alternance ou des « contraints » à l'alternance et ils/elles n'ont pas connu le supérieur. Pour d'autres, le supérieur est une expérience (parfois réussie) ou une intention non concrétisée. Pour cela, l'expérience de l'alternance n'est pas toujours une expérience immédiatement positive et leur regard sur l'alternance est plutôt réaliste. D'autre part, notre population — entre école et emploi et entre deux âges — a des similarités évidentes dans les attentes et les sources de satisfactions des adultes et des jeunes :

« L'argent, le fait de gagner sa vie ; le fait que le travail doit plaire à celui qui le fait ; l'épanouissement personnel ; l'insertion sociale, le fait de se faire une place dans la société, voire d'être utile. »²¹⁹ (Amiel, Morcillo, Tricot, & Jeunier, 2003, paragr. 10)

Certain-e-s assument déjà une partie de leurs dépenses par un travail rémunéré régulier ou occasionnel. Et avoir un travail rémunéré, c'est entrer dans un mode de vie de consommateur. Une des conséquences pourrait se résumer par : l'argent amène le besoin d'argent (une autonomie grandissante que l'on ne veut pas perdre) et donc le choix de l'alternance rémunératrice.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue que la plupart des alternant-e-s de l'enquête ont aussi intégré la nécessité de leur montée en qualification pour sortir gagnant de la recherche hautement concurrentielle d'un emploi stable. Et tout se passe comme si les alternant-e-s étaient convaincu-e-s que les diplômés ont pour objectif principal de « Préparer à l'emploi, garantir la possession de compétences professionnelles spécifiques, assurer l'insertion professionnelle [...] » (Maillard & al., 2012, p. 11) et dans une moindre mesure à la hauteur de leur future qualification.

« Oui. Parce que je me suis dit c'est bien beau de travailler, de faire ça. Mais sans diplôme que tu allais pas loin quand même. Tu vas pas... Tu es jeune et un peu délurée. Il

²¹⁸ Issu d'une étude en cours, l'auteur est prudent qu'en à son découpage de la population de STS en alternance. Et il propose de caractériser plus précisément la population des premier-ère-s alternant-e-s de STS en fin d'étude.

²¹⁹ Conclusion d'une étude de Aude-Drouin, M.-P., Ballouard, J., Brignon, M., Engrand, C., Gauthier, M., Tribot, J.-C., & Tricot, A. (2000). L'information sur le travail et l'environnement économique. Quelques propositions. Rennes : C.C.A.F.E.

faut pas abuser quand même. » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)

En fait les alternant-e-s ont intériorisé peu ou prou deux postulats généralement acceptés concernant l'adéquation formation-emploi : « le premier affirme que la hiérarchie des emplois repose sur la qualification, et le second que la qualification se définit par la formation. » (Kergoat, 2011a, p. 236) En effet, les systèmes de classification des emplois des branches professionnelles²²⁰ font souvent référence aux diplômes. Les BTS et les diplômes professionnels sont les plus fréquemment cités par les grilles de classifications des emplois dans la branche des services après le CAP (54%) respectivement dans 39% et 46% et trois quarts des grilles font référence à au moins un diplôme. (Caillaud, Quintero, & Séchaud, 2015)²²¹ Et les auteur-e-s soulignent particulièrement le rôle du diplôme au moment de l'accès à l'emploi des jeunes. Quant aux alternant-e-s de l'enquête, s'ils/elles sont conscient-e-s que le diplôme est indispensable, ils/elles pensent aussi qu'il ne constitue qu'un préalable. Et ils/elles sont dans une formation en alternance aussi pour se constituer une expérience. Cette dernière doit appuyer, confirmer et valoriser leur qualification dans le CV (« la ligne en plus ») et faciliter un échange argumenté permettant de faire valoir ses compétences lors des entretiens de recrutement (pouvoir parler du métier et des acteurs locaux). En cela, ils/elles espèrent bénéficier au niveau individuel de la protection « statistique » qu'offre le diplôme contre le chômage. En effet, au niveau national les diplômé-e-s de niveau bac+2, et notamment les BTS, ont un bon taux d'emploi quelques mois après l'obtention du diplôme. Ce dernier aspect des résultats statistiques n'est jamais explicite dans le discours des alternant-e-s. Pourtant, pour ceux et celles qui ne poursuivent pas leur formation, le BTS est jugé suffisant sur le marché du travail local. Leur connaissance du marché de l'emploi est empirique et relationnelle. Il se constitue principalement autour de recherches d'offres d'emploi sur internet et avec les renseignements glanés dans leur entourage, en formation scolaire ou par alternance ou au contact du monde du travail.

4. Alternance et motivation à l'entrée en formation

Les alternant-e-s sont souvent motivé-e-s à l'entrée en formation comme en témoigne l'extrait de l'entretien qui suit.

« Doctorant : ... Comment tu as abordé l'entrée en formation à "nom de l'organisme de formation" ? Dans quel état d'esprit ?

***Alternante :** Très motivée.*

Doctorant : Très motivée ?

***Alternante :** Ouais... Je viens, je sais pourquoi je suis là. Ce n'est pas... J'ai repris mes études après avoir arrêté... Si là, je me suis réengagée, c'est pas... En plus j'aime le travail, le monde du travail. Donc si je reviens en cours, ce n'est pas pour rien non plus. Voilà. » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)*

Pour caractériser la motivation à l'entrée en formation des alternant-e-s nous avons repris les catégories des motifs intrinsèques et extrinsèques de Carré et Fenouillet. Les auteurs

²²⁰ Ce système est « un cadre d'action et de une référence commun à la profession, élaborent des règles de progression et de mobilité au sein du marché du travail et définissent des hiérarchies professionnelles référées à une grille salariale. » (Caillaud, Quintero, & Séchaud, 2015, p. 1)

²²¹ Il faut noter qu'une réforme « a supprimé l'obligation d'une référence à un diplôme parmi les éléments essentiels servant à déterminer les classifications et niveaux de qualification dans les conventions collectives de branches étendues. » (id., p. 1) Cependant, jusqu'en 2010, les négociations de branches n'ont pas remis en cause la référence « incontournable » au diplôme. (id)

ont explicité cette dichotomie en regard d'une population d'adultes en formation. Pour répondre au mieux aux spécificités de notre population et aux questions de notre recherche, nous avons quelque peu adapté cette dichotomie. Ainsi nous avons créé une catégorie spécifique concernant le goût, la préférence pour suivre une formation en alternance (Intrinsèque Alternance : IAlt) justifiée par une « pédagogie de l'apprentissage » plus conforme aux aspirations des alternant-e-s. Par ailleurs, nous avons caractérisé plus spécifiquement chaque catégorie par rapport à l'analyse du contenu des entretiens.

a. Les motifs intrinsèques

(1) Les motifs intrinsèques « épistémiques »

Quand l'alternant-e manifeste un intérêt appuyé à acquérir les contenus de la formation, nous considérons qu'il/elle a des motifs « épistémiques » (IE). Nous sommes ici assez loin du « gai savoir » défini pour ce motif par Carré et Fenouillet (2011). Cela se justifie par le fait que nos alternant-e-s n'avancent jamais ce motif comme tel. Nous avons choisi de regrouper, ici, les motifs d'engagements consécutifs à des aspirations résultantes d'une connaissance de soi souvent explicitée dans une démarche réflexive ou racontée à travers la découverte d'une activité professionnelle. Cela peut être, aussi, le goût d'apprendre pour apprendre ou pour comprendre souvent dans un contexte professionnel ou dans une perspective de poursuite d'études parfois associée à une vocation découverte en lycée ou en formation.

« Ben, moi cela me plaisait. Donc je l'ai fait avec plaisir. J'étais très contente après d'obtenir un boulot dans la petite enfance. Mais voilà, je savais que c'était passager. Que c'était pour m'épanouir, mais en même temps il faut que je trouve réellement ma voie, en fait. [...] Je savais que c'était juste une étape le temps de savoir vraiment ce que je voulais faire. [...] Quatre mois avant de partir, je savais exactement ce que je voulais faire : le BTS AG. Que... J'étais même allée avec la secrétaire de la crèche pour voir si vraiment si cela pouvait convenir, si le boulot pouvait me convenir. Voilà. [...] Parce que ce que j'aime dans le BTS assistant gestion, c'est qu'on est vachement polyvalent. [...] Donc, j'ai toujours, j'ai toujours aimé un petit peu, les papiers, les choses comme ça. Et assistant de gestion, cela me permettait de voir beaucoup de choses. Et d'apprendre, en fait, continuellement. C'est ça, qui m'a plu. » (BTS AG, femme, âge 22- 23 ans)

« Donc, j'étais normalement pris à "nom ville". Mais pour des raisons financières... Je n'ai pas pu aller sur "nom ville". Donc, à la suite de ça, j'ai trouvé un bac pro gestion et administration qui m'a permis d'être là aujourd'hui. Pour être assistante de gestion, ce qui est la logique du bac pro. Et puis en fait, j'ai découvert, pas une, vraiment, une vocation, mais un métier où j'étais plus ou moins à l'aise, que j'aimais vraiment. » (BTS AG, femme, âge 20-21 ans)

Ou encore cet alternant qui témoigne de son intérêt pour la formation théorique qui lui permet de mieux comprendre ce qu'il fait à l'entreprise.

« Disons que l'école, ça apporte le recul, en fait. Ouais, les cours, ça apporte le recul, on arrive à... mieux visu... Prendre du recul sur ce qu'on a fait en entreprise. On arrive à visualiser et à apporter une analyse à ce que l'on a fait, parce que comment on fait à l'entreprise. [...] Le truc après c'est que les cours alliés au terrain, cela permet d'avoir vraiment... un bon raisonnement, en fait. D'avoir des bases saines. Je ne sais pas si je suis clair là-dessus, c'est... C'est assez compliqué à expliquer. » (TSMEL, homme, 20-21 ans)

Cette catégorie exclut les motifs qui relient « l'apprendre » exclusivement à l'obtention d'un statut, d'une certification, d'un emploi ou tous autres motifs extrinsèques comme pour cet alternant qui témoigne de la formation comme d'un « outil » d'accès à l'emploi :

« En fait, comme je voulais travailler à la base. Ah oui, je voulais travailler parce que l'école, en fait, je n'aime pas tant que ça. J'aime pas trop ça l'ambiance de l'école. Je voulais voir un peu le monde professionnel et puis mettre un peu d'argent de côté pour commencer à partir de chez moi, quoi. Et quand j'ai vu l'alternance, comment cela marchait, que l'on était un peu rémunéré et que l'on était encore à l'école cela faisait un diplôme en plus, à bac+2 quand même. Avant d'envoyer la demande, j'ai regardé un peu s'il y avait des recherches et des demandes d'emploi, des offres d'emploi, pardon, en bac+2. Et j'ai vu qu'il y en avait plein qui recherchait des TSMEL dans la région, comme dans le sud de la France ou un peu partout même. Donc, je me suis dit : "oui, je vais me lancer dedans". » (TSMEL, homme, 18-19 ans)

Ce motif concerne positivement plus particulièrement les individus dont la dernière formation était en alternance (n=7 sur 10) et négativement les individus dont la dernière formation était scolaire (n=14 sur 22) (test Fisher : p = 0,027). Ainsi, les individus issus de l'alternance évoquent plus fréquemment un intérêt à apprendre pour apprendre ou par un intérêt propre au métier et à la spécialité. Alors que les individus issus du système scolaire ne l'invoquent pas aussi souvent. Nous pouvons supposer d'une part à ce stade que les individus « connaisseur-euse-s » de l'alternance ont maintenu ou développé des motivations intrinsèques suite à leur expérience de cette modalité d'apprentissage (ce qui n'exclut pas des motifs extrinsèques). D'autre part, nous pouvons aussi supposer que les individus issus directement du système scolaire ne se réfèrent pas à cette appétence, car d'autres motifs sont plus prégnants avant et en début de période de formation.

Ce motif est aussi invoqué positivement par les individus qui n'ont pas connu de bifurcations (n=17 sur 26). Les individus ayant connu une bifurcation l'invoquent moins fréquemment (n=2 sur 10) (test Fisher : p = 0,025).

Ces résultats tendraient à confirmer que les motifs des individus pour entrer dans les formations de niveau bac+2 par alternance sont différents suivant la biographie de chacun-e.

(2) Les motifs intrinsèques « socio-affectifs »

En ce qui concerne les motifs intrinsèques « socio-affectifs » (IS), nous avons considéré que la déclaration du suivi de la formation pour l'encadrement relevé de cette catégorie que se soit en centre de formation comme en témoigne cette alternante,

***« Alternante » :** Mais, à "un autre organisme de formation dans la même ville", je n'y serais pas allée par contre... [...]*

Doctorant : C'est l'alternance entreprise ... qui ne te convenait pas ?

***« Alternante » :** Après, on n'est pas autant suivie qu'à "organisme formation fréquenté" à « autre organisme de formation dans même ville ». Ce n'est pas pareil.*

Doctorant : Pourquoi tu dis ça, tu y es déjà allée ?

***« Alternante » :** Non, mais je connais. Enfin, je connais un peu... J'y suis allée pour, comme j'avais fait à "organisme de formation fréquenté", pour les portes ouvertes. Et cela ne m'avait pas attirée plus que cela... » (BTS AG, femme, âge 22 ans et plus)*

ou en entreprise comme pour cet alternant.

« Ils m'ont expliqué comment l'entreprise voyait les choses avec justement les alternants. Parce que pendant l'entretien, il y avait ma maître d'apprentissage et un alternant qui était ici l'année dernière en TSMEL. Qui l'a eu. Et qui a été embauché en CDI, là-bas. Fin, qu'il était là aussi pour l'entretien. Et donc, lui aussi, il m'expliquait comment cela se déroulait. Moi, j'ai juste demandé ce qu'il y a au niveau de la formation, enfin, l'encadrement, de mon encadrement dans la boîte. Si j'allais vraiment être encadré, réellement ou si on allait me laisser un peu : débrouille-toi. Parce que c'est ce qui s'était passé pour mon bac. Donc, je n'avais pas forcément envie de revivre ça une deuxième fois. » (TSMEL, homme, 22 ans et plus)

Les motifs pour bénéficier d'un environnement social lié au groupe des apprenant-e-s et à la formation ou à l'entreprise ne sont pas évoqués. Peut-être parce que c'est une évidence ou que cela passe au second plan. Cependant une alternante (TSMEL, femme, 24 ans et plus) se soucie de cet aspect social de la formation, car elle appréhende un relationnel difficile dû à la différence d'âge.

Concernant le relationnel avec l'encadrement, ces motifs sont moins fréquemment évoqués par les alternants de TSMEL que par les alternantes de BTS AG. Dans tous les cas, c'est un motif qui est minoritairement évoqué par les hommes ou les femmes de l'enquête.

(3) Les motifs intrinsèques « hédoniques »

Pour les motifs « hédoniques » (IH), nous avons considéré que la déclaration mettant en relation une notion de « confort » physique, psychologique, social ou dans les apprentissages et les conditions de formation matérielles ou organisationnelles comme le fait d'organiser la formation en petits groupes relèvait de cette catégorie.

« Et me voilà en TSMEL. Parce que je trouve que l'apprentissage c'est mieux que, d'aller en université par exemple. C'est, qu'au moins là, on a des cours, donc on peut... On peut au moins parler avec nos profs de nos expériences en entreprise. Et on peut parler avec eux de ce qui se passe, comment arranger les choses par rapport à la théorie qui nous dit en cours. Cela peut nous aider après pour l'expérience, quoi. [...] Ouais, apprendre, connaître plus de monde, quoi. Bon, après c'est tout, cela n'est pas, personnel... Plus professionnelle que personnelle... Après, c'est mieux l'apprentissage parce que, surtout à "nom centre formation" parce que ce n'est pas des classes comme au collège ou au lycée ou à la fac où on est je ne sais pas combien. Là, maximum on est 15. [...] Donc, c'est mieux d'apprendre avec un petit groupe qu'une grosse classe de je ne sais pas combien. » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)

Cela peut être aussi par convenance personnelle (par exemple : ne pas être à l'entreprise à plein temps) et associée avec d'autres facteurs comme le salaire, une prise de risque limitée, une assurance pour l'avenir...

*« Doctorant : Alors, depuis quand tu sais que tu vas avoir le CDI, en fait ?
Alternant : Et bien, depuis deux ans. Parce qu'il y a deux ans, j'étais en bac pro. Enfin, cela fait quatre ans que je suis dans l'entreprise. Et J'étais déjà. J'ai passé mon bac pro. Une fois que j'ai eu mon bac pro, il voulait me faire signer. Sauf que je n'ai pas trouvé ça intéressant vu que je gagnerai autant que ce que je touche maintenant en étant apprenti. Il voulait me faire signer au SMIC. Et là, en étant apprenti, je gagne pareil que le SMIC. Alors j'ai préféré continuer en travaillant une semaine sur deux, comme ça cela faisait plus ou moins une semaine. Cela faisait un break en plus. Et puis cela me faisait un parachute après le TSMEL. Parce que je l'ai que je l'ai pas, il me gardait quand même.*

Doctorant : D'accord.

***Alternant :** Alors, j'ai préféré continuer et au moins cela me fera le TSMEL en poche. Et si*

un jour cela ne se passe pas bien... dans cette entreprise. Eh ben, j'aurais toujours ça. »
(TSMEL, Homme, 22 ans et plus)

Ce motif est faiblement évoqué de façon similaire par les hommes et femmes de l'enquête, quelle que soit la formation (n=4). On remarque que tous les individus qui évoquent un motif « hédonique » (n=9) évoquent aussi un motif « socio-affectif » (n=4), l'inverse n'étant pas constaté.

(4) Les motifs intrinsèques de « l'alternance »

Le choix explicite de l'alternance rentre dans la catégorie des motifs intrinsèques « alternance » (IAIt) quand elle est caractérisée par un choix argumenté soit sur les conditions de l'alternance (rythme), soit sur les avantages attendus ou constatés de cette modalité de formation en termes d'acquisition de savoirs, d'expériences ou d'insertion.

« Leur style d'alternance me plaisait. Parce que c'était deux jours et trois jours, donc on gardait le rythme au temps de l'école que du travail. On va dire. »(BTS AG, femme, âge 22 ans et plus)

Ces motifs sont massivement évoqués par les enquêté-e-s (92%) sans différences significatives, quels que soient le sexe et la formation.

b. Les motifs extrinsèques

(1) Les motifs extrinsèques « économiques »

Dans cette catégorie des motifs extrinsèques « économiques », on retrouve tout les alternant-e-s qui parlent d'un avantage économique (formation gratuite, subvenir à ses besoins, avoir de l'argent pour ses loisirs...) à rester

« Il voulait me faire signer au SMIC. Et là, en étant apprenti, je gagne pareil que le SMIC. » (TSMEL, homme, 22 ans et plus)

ou à entrer en alternance.

« Déjà, cela te permet, d'être indépendant, avoir un appartement et à côté un diplôme, un diplôme à la fin de l'année, quoi... Alors que contrairement "nom pays européen", si on n'a pas les parents derrière et que l'on fait que l'école, on n'est pas payé. Et on peut pas faire des études. » (TSMEL, Homme, 20-21 ans)

Ces motifs sont massivement évoqués par les enquêté-e-s (n=33) quels que soit le sexe et la formation sans différences significatives. Seuls trois individus ne sont pas concernés. Ils ont en commun de résider chez leurs parents, d'avoir fréquenté un lycée public, d'avoir connu au moins une réorientation, aucune « coupure » ou bifurcation et aucun-e ne fait partie de la catégorie la plus âgée (22 ans et plus).

(2) Les motifs extrinsèques « prescriptifs »

Pour les motifs extrinsèques « prescriptifs », l'alternant-e cite comme décisif le conseil ou la rencontre avec un-e proche, un-e responsable de formations, un-e formateur-trice ou un-e professionnel-le. Par exemple : cette alternante employée qui découvre le travail de la secrétaire de mairie,

« Ben, en fait, c'est venu naturellement. Parce qu'en fait, je savais parce que du coup, ce que l'on me proposait, je n'allais pas rester. Et qu'avec la secrétaire de mairie, cela me plaisait énormément. Elle m'a dit : "Eh bien, regarde les formations qui existent." [...]

J'ai choisi avec elle une formation qui se rapprochait un peu du secrétariat et tout ça. [...] Du coup avec elle, j'ai regardé tout ce qui était les BTS et tout ça, tout ce qui pouvait se passer. Et ça s'est fait naturellement aussi. Elle m'a conseillé, elle aussi, enfin, ce BTS, là. » (BTS AG, femme, 22-23 ans)

ou cet alternant en bac pro qui suit le conseil de son patron et s'inscrit en TSMEL,

« Une fois que j'ai fini mon bac. Soit, je voulais faire un CDI, parce qu'il m'a pris en CDI. Soit, je continuais encore mes études en TSMEL, bac+2. Le patron, en gros, m'a motivé pour que je continue le bac+2. Parce qu'il m'a vu plus évoluer, j'apprenais très bien, et tout. Du coup, il m'a dit : "Ben, continue tes études". Du coup, j'ai continué mes études au TSMEL. Voilà, comment j'ai atterri ici... » (TSMEL, homme, 20-21 ans)

ou encore cette alternante qui est « poussée » par un formateur pour continuer.

« C'est Monsieur « formateur » qui m'a trouvée ce... parce qu'il trouvait que j'étais assez... J'avais des compétences. Parce qu'il m'a eu en bac, il a trouvé que j'avais des compétences. Il a voulu à tout prix que je fasse un TSMEL. » (TSMEL, femme, 24 ans et plus)

Ces motifs sont invoqués de façon différenciée suivant les formations (TSMEL : n=10 sur 20 ; BTS AG : n=3 sur 16) et suivant le sexe des enquêté-e-s (femmes : n=6 sur 20 ; hommes : n=7 sur 16).

(3) Les motifs extrinsèques « dérivatifs »

Dans les motifs extrinsèques « dérivatifs », en plus des motifs liés à une expérience du monde professionnel, nous avons pris en compte les déclarations des alternant-e-s qui disent vouloir s'inscrire en alternance ou dans une autre formation pour changer de lieu de formation ou pour diverses raisons liées à ce dernier. Par exemple pour l'alternante citée précédemment, acceptée en STS dans son établissement d'origine, elle décide d'en partir pour voir autre chose : un autre lieu, d'autres personnes...

« Moi, le lycée, j'en avais marre, quoi. Ça faisait, 4, 3 ans que j'étais au lycée. Non, je voulais changer, voir autre chose. Même si je suis toujours à l'école, je fais autre chose. Je vois d'autres gens, d'autres professeurs, un autre établissement. Je travaille, donc je fais les deux. Donc, c'est fini l'école, l'école. [...] Donc... C'est mieux. Après s'il avait fallu que je reste au lycée, je serais restée au lycée. Mais là, je préfère. » (BTS AG, femme, âge 18-19 ans)

Ces motifs sont invoqués par deux tiers de la population de l'enquête (test Fisher : $p = 0,037$) à l'image des individus dont le niveau maximum dans le système scolaire est le bac pro (n=10 sur 15) et plus spécialement par tous les individus qui ont un niveau bac+1 ou bac+2 (n=9). On retrouve les mêmes tendances avec le dernier niveau acquis (scolaire ou en alternance) avant l'entrée dans les formations étudiées à la différence près que les individus issus de bacs pros ont une répartition plus équilibrée entre évocation et non évocation de ces motifs (respectivement n=10 et n=9) (test Fisher : $p = 0,047$). À l'opposé, ceux et celle qui ont un niveau scolaire maximum de 3^e dans le système scolaire ne l'évoquent pas (n=3 ; TSMEL : 2 hommes et une femme).

Les individus qui rentrent dans les formations étudiées en étant à la recherche d'un emploi ou en étant salarié-e-s évoquent quasiment tous et toutes un de ces motifs (en recherche d'emploi : n= 12 sur 13 ; salarié-e-s : n= 2). En ce qui concerne les individus d'origine des

formations en alternance ou scolaires, la répartition est relativement équilibrée (test Fisher : $p = 0.029$).

Les individus qui n'ont pas redoublé ou une seule fois au niveau du lycée évoquent très majoritairement ces motifs (respectivement $n=16$ sur 20 ; $n= 5$ sur 7) contrairement aux « multi redoublant-e-s » à ce même niveau ($n=3$ sur 9).

La très grande majorité des individus ayant fréquenté le lycée public invoque ces motifs ($n=20$ sur 24) alors que c'est plus équilibré pour les individus ayant fréquenté le lycée privé ($n=4$ sur 9) et pas du tout pour ceux ayant connu que l'alternance ($n=3$) (test Fisher : $p = 0.0034$) (cf. annexe I). La probabilité pour que la fréquentation d'un type d'établissement soit indépendante d'un motif d'évitement est donc faible.

(4) Les motifs extrinsèques « opératoires professionnels »

Dans les motifs extrinsèques « opératoires professionnels » (EPR), nous avons pris en compte les déclarations de l'alternant-e-s quand ils/elles évoquaient une relation entre des apprentissages et une intention ou possibilité d'application dans le milieu professionnel. Par exemple pour accéder à des compétences nécessaires pour exercer une activité ou une tâche. Ces motifs sont invoqués par presque neuf dixièmes de la population. Seuls, cinq individus ne l'invoquent pas sans particularités communes prononcées (1 femme, 4 hommes, en TSMEL et STS AG, aucun-e-s n'a 24 ans ou plus, d'origine scolaire, de l'alternance ou en recherche d'emploi, doté-e-s différemment en ressources parentales scolaires et financières...).

(5) Les motifs extrinsèques « opératoires personnels »

Peu d'individus de la population évoquent un motif extrinsèque « opératoire personnel » (EPR).

« Après la logistique, ce serait intéressant aussi. Cela me plaît le fait optimiser l'espace, de gérer un service, être le plus rentable possible. Ben, c'est vrai parce que l'on n'a pas forcément tout l'argent du monde... Donc, rien que pour soi, cela peut nous permettre de mieux se gérer à soi. Comme mieux gérer une entreprise par exemple. Donc c'est toujours intéressant. » (homme, TSMEL, 22 - 23 ans)

La démarche de notre population se distingue d'une population d'adultes qui a peut-être d'autres aspirations vis-à-vis d'une formation professionnelle qu'une « simple » professionnalisation déjà en partie ou totalement aboutie.

(6) Les motifs extrinsèques « identitaires »

En ce qui concerne le motif « identitaire », il faut que l'alternant-e précise que la formation va lui apporter une reconnaissance professionnelle en dehors d'un aspect purement financier, par exemple l'accès à une poursuite d'étude professionnelle (EISC) ou des responsabilités, une reconnaissance de ses supérieurs... (EIPR). Les motifs extrinsèques « identitaires » liés à une reconnaissance institutionnelle sont invoqués par presque 83% de la population. Seuls, six individus ne l'invoquent pas, sans particularités communes prononcées (1 femme, 3 hommes, en TSMEL et STS AG, de tous âges, d'origine scolaire ou en recherche d'emploi...). Les motifs extrinsèques « identitaires » liés à une reconnaissance professionnelle sont évoqués par presque neuf dixièmes de la population. Seuls, quatre individus ne l'évoquent pas sans particularités communes (1 femme, 3 hommes, en TSMEL et STS AG, de tous âges, d'origine scolaire ou en recherche

d'emploi...). En fait, les deux motifs sont invoqués par la très grande majorité de la population (n= 29). Ce qui montre que la recherche identitaire des alternant-e-s est axée à la fois sur une reconnaissance par le diplôme et sur une aspiration à acquérir des compétences liées à un secteur d'activité, un métier ou une activité.

(7) Les motifs extrinsèques « vocationnels »

Dans les motifs extrinsèques « opératoires vocationnels », nous avons aussi pris en compte les déclarations de l'alternant-e-s qui faisait le lien entre une reconnaissance symbolique ou l'acquisition de compétences et un objectif : l'accès à un emploi, des responsabilités ou d'un poste.

*« On va réussir ! On sait qu'il y a un contrat à la clef. Et on est obligé de l'avoir... »
(TSMEL, Femme, 22 ans et plus)*

Un seul alternant n'est pas dans cette logique d'une amélioration de son employabilité, de l'accès à un emploi... Ce dernier est dans la formation en attente des résultats d'un autre diplôme de même niveau de qualification.

(8) L'entrée en alternance : entre différenciation et motivation

Les motifs extrinsèques et intrinsèques constituent une dichotomie parfois fragile tant les motifs peuvent être imbriqués et dépendre les uns des autres. Cependant, leur utilisation nous a permis de déstructurer le discours individuel pour reconstruire une image de la motivation à l'entrée en formation.

Les motifs extrinsèques liés à l'amélioration de son employabilité, l'accès à l'emploi et à une poursuite d'études sont très fortement majoritaires dans la population des enquêtés-e-s. Car ils/elles conçoivent :

- une reconnaissance par le diplôme comme un impératif à une « normalisation » de niveau de qualification toujours plus élevé de la population française et comme le sésame à des possibilités de poursuite de formation,
- les acquis des compétences liées à un secteur d'activité, un métier, des responsabilités ou une activité comme valorisable sur le marché du travail.

Les motifs économiques sont aussi très prégnants dans la population, c'est certainement la conséquence d'une origine populaire, du nombre d'enfants par foyer parental qui amoindissent les ressources disponibles et/ou d'un désir ou d'une « obligation » d'indépendance financière. En second plan, c'est aussi le besoin de quitter un environnement qui ne leur convient plus soit pour poursuivre leur formation, soit pour des questions de conditions de travail plus ou moins difficile. Donc le choix de l'alternance est aussi une question de dépréciation de son « milieu de vie professionnelle ou scolaire » d'origine. Les alternant-e-s sont différemment aiguillés-e-s par les personnes qui les entourent. Ainsi, les alternant-e-s TSMEL plus que les alternant-e-s BTS AG, les hommes un peu plus que les femmes disent recevoir des conseils des personnes de leur entourage ou qu'ils/elles rencontrent. Mais cela semble plus lié au contexte particulier de chacun-e (culture familiale, formations fréquentées, recours aux missions locales...) et de la spécialité de formation indépendamment du sexe. Enfin, ils/elles ont tendance à souhaiter d'autant plus changer de contexte (l'entreprise, le monde du travail...) qu'ils/elles sont restés-e-s longtemps dans le système scolaire.

Cependant, la motivation pour reprendre ou continuer une formation en alternance ne se réduit pas à une conjecture de motifs extrinsèques. Le motif intrinsèque est aussi largement

partagé concernant l'attrait de la formation entre l'entreprise et l'école. Leurs premières attentions ne se tournent pas vers des aspirations de bien-être en organisme de formation ou en entreprise. Et ils/elles sont souvent sensibles à l'apprendre pour un « certain savoir » quand ils/elles sont des éprouvé-e-s de l'alternance mais moins concerné-e-s quand ils/elles sont issu-e-s uniquement du système scolaire. Les alternant-e-s de TSMEL sont un peu plus préoccupé-e-s par l'encadrement dans l'entreprise alors que les alternant-e-s de STS AG attachent plus d'importance à l'encadrement dans l'organisme de formation. C'est le résultat certainement de l'expérience différente des deux sous populations. Le groupe des TSMEL est plus « connaisseur » de l'entreprise (présence d'alternant-e-s et majoritairement issu-e-s de la filière professionnelle) alors que le groupe en STS AG est plus « scolaire » de par la présence plus fréquente des individus issus de la filière générale et technologique. En fait, la vigilance de chacun se porte sur son domaine d'expérience et les difficultés potentielles identifiées : les éprouvé-e-s de l'alternance vis-à-vis du tutorat et les « scolaires » vis-à-vis du suivi pédagogique (« scolaire »).

Ainsi, si tous nos alternant-e-s ont certains motifs en commun, les dernières remarques tendent à démontrer que les parcours antérieurs sont porteurs d'une construction différenciée de la motivation à l'entrée des formations étudiées. On peut comparer avec les étudiant-e-s de STS sous statut scolaire. Selon Orange (2009), les étudiant-e-s de STS scolaires sont à 61% principalement attiré-e-s par le caractère professionnel de leur formation, pour notre population c'est presque la totalité. Quand au choix d'une formation courte, une partie souhaite dès ce moment poursuivre sur une formation bac+3, cependant ils/elles s'inscrivent dans une formation sur deux ans. Cela ressemble à une stratégie des petits pas sécurisants à l'image de ce que décrivent certaines auteures (Gendron, 2006; Orange, 2009) pour les étudiant-e-s de bac+2. Pour d'autres ils/elles sont détenteur-trice-s d'un bac+2 sous statut scolaire, on se rapprocherait de la reconversion (Négroni, 2007a). Enfin, une minorité exprime un choix de l'alternance pour bénéficier d'un encadrement plutôt « scolaire » et « gratuit ».

Notre population rejoint trois des six formes d'engagement en formation des adultes en rapport avec les motifs identitaires établies Kaddouri (2011):

- Le « *rapport d'engagement* » qui peut se distinguer comme « *substitutif* » quand il est une solution, un passage obligé dans le projet identitaire et « *combiné* » quand il s'allie à d'autres moyens dans un but précis. Par exemple pour accéder à une formation qualifiante ou un diplôme donnant l'accès à des formations supérieures (licence et au-delà) ou encore pour faire une reconversion professionnelle.
- Le « *rapport de contingence* » qui se veut un changement identitaire souvent du chômeur/euse vers le/la stagiaire pour un accès à l'emploi dans l'objectif d'une identité de salarié-e. C'est une stratégie d'insertion professionnelle qui peut faire renoncer à la formation pour l'emploi. C'est une tension entre la nécessité d'assumer ses besoins et le besoin de formation pour y accéder. Dit autrement, l'engagement dans la formation est le marchepied pour l'emploi.
- Plus rarement, le « *rapport à construire* » qui se traduit par une inscription en formation suite à un sentiment d'utilité, mais sans but précis. La justification de l'engagement viendra alors ultérieurement.

Nous verrons plus en détails la répartition des alternant-e-s en examinant leur projet en début de formation.

Par ailleurs, nous n'avons pas constaté de différences significatives suivant le sexe des individus. Ce qui rejoint les résultats de Paquiot-Papet (2015) quand elle étudie la

motivation aux études des alternant-e-s en IUT suivant les modalités intrinsèques et extrinsèques.

5. L'organisme de formation : un choix limité ?

Le choix de l'organisme de formation se fait dans un premier temps par rapport à sa localisation, en fonction de la spécialité et du niveau de formation proposé (alternant-e-s des deux formations) quand les alternant-e-s n'y sont pas déjà inscrit-e-s (seulement les alternant-e-s de TSMEL déjà engagé-e-s dans un bac pro en alternance).

« Et du coup, j'ai regardé les formations qui pouvaient le plus me convenir. J'ai trouvé le BTS assistant de gestion (par le CNED). Donc j'ai déménagé dans cette région. Parce que la région m'intéresse. Et puis après, j'ai commencé en alternance ici, à "nom organisme formation" » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)

Il y a d'une façon ou d'une autre une prise de renseignements sur l'organisme de formation (échanges avec des personnes de sa connaissance, internet, visite sur place, rencontre avec un-e responsable de formation...) sur la réputation, le fonctionnement... ce qui permet souvent de faire un choix.

« Au départ, "nom organisme formation n°2" le faisait aussi. Donc, comme j'étais là-bas, je suis directement allée voir la responsable des formations. Donc elle m'a expliqué comment cela se passait, elle m'a expliqué les cours. Et puis pour moi, c'était pas assez sérieux, "nom organisme formation n°1". J'avais entendu "nom organisme formation n°1" et je me suis renseignée sur la réputation de "nom organisme formation n°1". J'ai fait l'entretien à "nom organisme formation n°1". J'ai vu qu'ils m'ont vraiment aidé. Qu'ils m'ont refait faire mon CV... Elle m'a fait des mini-entretiens pour m'entraîner, en fait. Du coup, j'ai trouvé ça vraiment sérieux. Du coup, je me suis dit : "Bon, je vais me faire suivre là". En même temps je m'étais renseignée un peu sur internet. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Parfois la maîtrise des langues étrangères réduisent les possibilités (uniquement BTS AG) au niveau du bac+2 puis nous le constaterons sur des choix post BTS en fin de formation.

« Là, j'ai passé plusieurs entretiens. Des entretiens sur nom ville, à "nom organisme formation n°2" et ici. Donc, j'étais prise sur "nom ville", sauf qu'il ne faisait pas le BTS assistant de gestion. Il faisait assistant manager. Et donc, on me demandait d'être bilingue en anglais. Ce qui n'est pas du tout mon cas. J'ai décliné la proposition. » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)

Cependant, le choix est dicté aussi par la connaissance de son propre fonctionnement face aux exigences de la formation théorique. Ainsi, bon nombre d'alternant-e-s choisissent l'encadrement plus présent qu'en université par exemple.

« En fait, je me suis rendu compte qu'il y avait trop de choses à apprendre. Et que déjà, il fallait aller en fac. La fac, c'est pas du tout pour moi. Parce qu'il faut que j'ai un cadre scolaire quand même. Sinon je ne suis pas les cours. Si j'ai pas un minimum de cadre scolaire, si je suis pas un minimum encadré, je ne travaille pas plus que ça. C'est aussi pour ça que j'ai choisi une école privée. Comme ça on a vraiment une structure, on n'est pas lâché... Mais, bon c'est ça qui est bien aussi. » (BTS AG, femme, 18-19 ans)

C'est aussi un choix par rejet d'un système d'enseignement trop scolaire parmi les organismes privés qui proposent la même formation en alternance.

« Et ensuite, c'était la grande question de savoir "nom organisme formation n°1" ou nom organisme formation n° 2. J'ai pris "nom organisme formation n°1", cela me semblait beaucoup moins scolaire. C'était trop... Il n'y a qu'à voir dans notre classe, on est neuf. Fin, c'est petit, c'est encadré. C'est plus une formation professionnelle finalement, qu'une sorte d'école, quoi. ... Donc, je me suis inscrit ici, j'ai insisté pour faire une alternance. Je voulais quand même garder un pied dans la vie active. C'est pour moi quelque chose que je voulais pouvoir mettre en application en entreprise, c'est plus parlant... » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Quand la formation est disponible et envisageable dans plusieurs organismes de formation quelquefois l'inscription est le résultat d'un choix d'organisation temporelle de l'alternance entre cours et entreprise (uniquement STS AG). Nous verrons que ce critère est aussi important pour certaines entreprises.

« Parce que leur façon de l'alternance, me correspond bien en fait. Ces deux jours école, trois jours au travail. Je trouve que l'on garde bien le rythme que ce soit à l'école ou au travail... On a pas trop le temps de se reposer sur ses acquis. Fin, on a le rythme toutes les semaines. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

« Parce que l'alternance le matin, le matin entreprise. Oui, non. Le matin l'école, l'après-midi l'entreprise. Donc il suffit que l'entreprise soit à une demi-heure de chez nous, de l'école. Juste une horreur pour pouvoir manger, ce n'est pas pratique du tout. Quoi. Puis on ne fait rien en 3, 4 heures, pas grand-chose. En entreprise, même en cours 3, 4 heures, c'est rien. ... C'est vrai, cela ne me plaisait pas du tout comme fonctionnement. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Mais, quels que soient l'organisme de formation et la formation étudiée, les arguments régulièrement avancés sont liés à la recherche de l'entreprise d'accueil. Ainsi les organismes de formation aident les alternant-e-s pour la recherche de l'entreprise d'accueil et dans la majorité des cas ils leur proposent des entreprises.

« Doctorant : Et comment tu as trouvé l'entreprise ?

***Alternant :** L'entreprise, c'est "nom organisme de formation "qui, enfin "nom organisme de formation" qui m'a dit : "tiens d'ici deux jours quelqu'un pourrait te rencontrer, qui serait motivé pour te rencontrer. Et il faudrait que tu y ailles." C'était "nom entreprise accueil". » (TSMEL, homme)*

Comme les étudiant-e-s de STS sous statut scolaire, la proximité géographique des formations est un critère important, voire incontournable (Orange, 2013) pour les alternant-e-s enquêté-e-s. Car leurs ressources financières sont souvent limitées. D'autre part, comme souvent pour les classes populaires, il y a un fort attachement au tissu familial et relationnel local. De plus, les habitus de classe n'incitent pas à une mobilité géographique. Quant à la pédagogie de l'alternance, quel que soit l'organisme de formation local, c'est une alternance juxtapositive qui y est proposée comme dans la très grande majorité des formations de ce type (Tilman, 2012). Seul, le rythme de l'alternance change et une vision plus ou moins scolarisée de l'enseignement théorique peut être perçue par les alternant-e-s. Aussi, les prétendant-e-s à l'alternance dans le territoire visé sont dans un champ des possibles assez restreints en termes de spécialités de formation, d'organismes de formation et de pédagogies de formation.

6. L'entreprise un choix pour certain-e-s, une limite pour d'autres

Dans les paragraphes qui suivent, nous abordons les perspectives du choix de l'entreprise d'accueil par les alternant-e-s. Nous verrons que ce « choix » de l'entreprise est souvent une chimère pour les alternant-e-s, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'entretien de recrutement que nous aborderons dans le chapitre suivant.

a. « Choisir » ou « être choisi-e »

Les alternant-e-s de l'enquête trouvent pour un peu plus de la moitié (n=20 sur 36 en T1) leur entreprise d'accueil à travers l'organisme de formation et ceci sans différences significatives suivant l'organisme de formation. Les femmes recourent plus fréquemment à l'organisme de formation que les hommes (respectivement n=13 et n=7). Et c'est la tranche d'âge de 22 ans et plus qui y fait le plus appel à presque quatre cinquièmes contre un peu moins d'un tiers pour les plus jeunes. On remarque que les deux tiers des alternant-e-s des milieux les moins dotés socialement et scolairement font appel aux organismes de formation. Ce qui ne veut pas dire que les mieux dotés ont beaucoup plus de facilité pour signer un contrat et que les moins dotés ne trouvent pas par eux-mêmes. Ainsi une alternante de BTS AG et un alternant de TSMEL trouvent leur entreprise d'accueil par leurs propres moyens alors qu'ils/elles sont les moins bien doté-e-s des enquêté-e-s. On remarque aussi que ce sont les très petites entreprises (n=9 sur 11), qui ont recruté plus fréquemment les alternant-e-s de notre population à travers les deux organismes de formation contre par exemple seulement 6 alternant-e-s sur 15 des PME (ETI et associations : n=5 sur 10). On remarque qu'un tiers des alternant-e-s en alternance en bac pro continuent dans la même entreprise en bac+2 (n=3 sur 9, TSMEL).

« Doctorant : Et comment tu as fait la dernière fois pour trouver pour « nom organisme formation », en fait ?

***Alternante :** Pour trouver l'école ?*

Doctorant : Non, pour trouver l'entreprise.

***Alternante :** Pffou, l'entreprise, j'ai déposé, je ne vais pas mentir au moins 40 CV.*

Doctorant : Ça, c'est pour l'entreprise où tu es actuellement ?

***Alternante :** Oui. J'ai eu aucune réponse. Si, des réponses, mais défavorable. Et c'est l'entreprise qui m'a positionné sur un contrat. Parce qu'il y a des entreprises qui demandent à l'école...*

Doctorant : Ah, tu veux dire que c'est « nom organisme formation » qui t'as proposé...

***Alternante :** Oui, c'est ça, toutes pratiquement. C'est l'école qui nous a trouvé l'entreprise.*

Doctorant : Mais toi quand tu as fait tes démarches, tu faisais déjà du porte-à-porte ?

***Alternante :** Ah, oui oui. J'ai déposé mes 40 CV.*

Doctorant : 40 CV ça n'a pas ...

***Alternante :** Non non. Rien du tout.*

Doctorant : Même pas un rendez-vous ?

***Alternante :** Rien du tout, même pas. » (STS AG, femme, 18-19 ans)*

Répartition des alternant-e-s suivant la mise en relation avec l'entreprise d'accueil

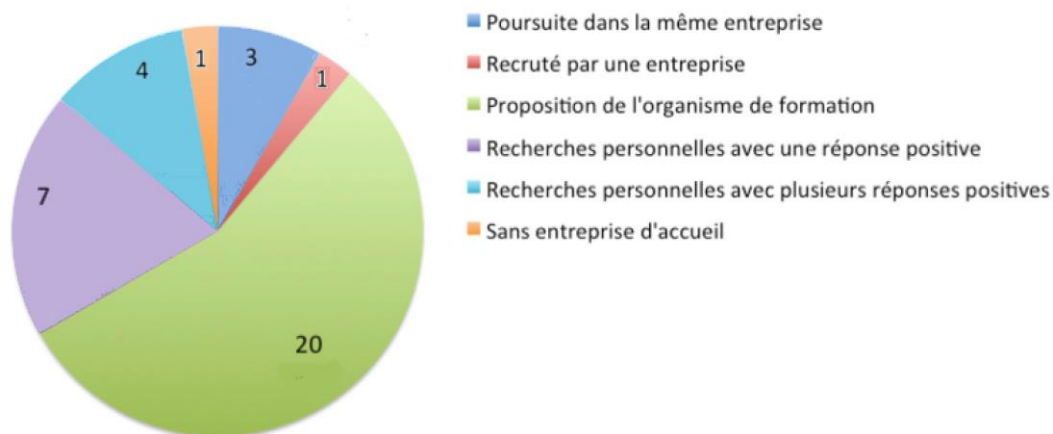


Figure 5 : Répartition des alternant-e-s suivant la mise en relation avec l'entreprise d'accueil en T1.

b. L'organisme de formation : de la prospection à la signature

Nous avons relevé (dans les propos des alternant-e-s TSMEL et STS) que les établissements de formation privés de notre terrain accompagnent leurs futur-e-s alternant-e-s dans la recherche d'une entreprise. 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 font la promotion de leurs formations (forums, portes ouvertes, site web...) en direction des publics potentiels. Par ailleurs 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 futur-e-s alternant-e-s (avant et pendant la formation) à la vie professionnelle. L'accompagnement peut se prolonger encore jusqu'à la signature dans l'entreprise d'accueil du contrat d'alternance.

c. S'adapter pour décrocher un contrat en alternance

Dans de rares cas en STS AG pour de l'enseignement général et en TSMEL pour des certifications, les organismes de formation proposent des actions de remédiation en fonction de la formation et des attendues des entreprises d'accueil pressenties. Et les deux organismes de formation font souvent passer des entretiens et des tests aux futur-e-s alternant-e-s. C'est la conséquence parfois d'une offre d'emploi très précise concernant les compétences des candidat-e-s. Par exemple, une alternante en STS AG postule pour une place dans un cabinet d'expertise suite à la proposition de l'organisme de formation. L'entreprise a des exigences de rigueur d'écriture et d'utilisation des outils informatiques.

« Doctorant : Et comment tu es allée faire cette remise à niveau en français, en fait ?

***Alternant :** Alors, c'est Madame 'nom responsable suivi du centre de formation'. On avait parlé avec Madame "nom responsable du suivi du centre de formation". [...] Et elle*

m'avait reçue en entretien. On avait parlé. Et... au niveau des lacunes, voilà, informatiques et français. Et du coup, j'ai fait une remise à niveau en français, justement pour pouvoir m'améliorer parce qu'il faut que je fasse zéro faute au final.... [...] On a un premier entretien. On dépose ses papiers pour s'inscrire. Premier entretien avec Madame "nom responsable du suivi du centre de formation" qui me demande donc, on doit donner avec l'inscription les relevés de notes, les diplômes, les notes obtenues et tout. Et... cela dure 1h30. En parlant, elle nous explique sur ses craintes, ses craintes par rapport aux nombreuses absences que j'avais pu avoir en pro. Oui, parce que comme je m'ennuyais en cours, je n'y allais pas. Et après, elle nous parle de la démarche, ce qui est attendu par les entreprises pour un BTS assistante de gestion. Donc le français, le niveau en informatique, le niveau en français... Et après j'avais fait, moi personnellement un atelier avec "nom responsable suivi du centre de formation" pour préparer la lettre de motivation, le CV, les entretiens... » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Cette exigence des entreprises conduit parfois l'organisme de formation à présenter plusieurs candidates à l'entreprise. Cette dernière choisit suivant ses critères sans la garantie qu'ils soient les plus pertinents en fonction du vivier des postulant-e-s, des conditions d'exercice et des attentes des candidates.

« Doctorant : Tu n'as fait qu'un seul entretien en fait ?

***Alternante :** J'en ai fait un autre avant dans une autre boîte. Mais là, ils cherchaient vraiment une personne précise. Et il fallait que ce soit quelqu'un qui sorte du bac qui avait 18 ans. Il fallait que ce soit une fille, il fallait que je sois très très forte en orthographe. Je ne suis pas, je fais des fautes. Donc... c'était donc d'abord un entretien. On nous a fait faire une dictée, des trucs comme ça. Et dans ma classe on est 3, 4 à avoir eu l'entretien dans cette boîte. Et une qui a été prise. Et qui a travaillé un mois, je crois, là-bas. Que, au final, elle est partie. Cela ne lui convenait pas. Et, une autre de la classe a été prise. Et qui correspond aux finales pas du tout aux critères attendus de base, quoi. [...] Cela était un peu... Bon, c'est une boîte particulière. Donc du coup bon, c'était plutôt un soulagement de ne pas avoir été prise dans celle-là. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)*

L'organisme de formation est alors de son plein gré instrumentalisé par l'entreprise en lieu et place d'un cabinet de recrutement ou à minima comme un premier filtre.

d. Un choix malgré tout

Si dans le dernier témoignage, on comprend bien le soulagement de l'alternante de ne pas avoir été prise, c'est bien parce qu'ils/elles n'ont pas vraiment le choix de l'entreprise d'accueil. En effet, elles/ils ont rarement la chance de l'embarras du choix entre plusieurs réponses positives. Cependant, après un accord mutuel et une période d'essai ou un an de contrat (exceptionnellement plus), l'alternant-e peut décider de changer d'entreprise d'accueil. Les raisons sont souvent liées aux tâches ou aux postes qui ne correspondent pas aux attentes de l'alternant-e-s ou au référentiel de la formation comme dans le témoignage ci-dessous.

*« **Alternante :** En fait, c'est une entreprise où on me laissait vraiment très peu de liberté. C'est-à-dire que j'avais un casque, et j'ai tapé des rapports, en fait. Et moi, j'aime bien la prise initiative, que l'on me laisse prendre, voilà, des initiatives, faire des choses, créer des documents. Enfin, mettre en place des réunions, voilà. Et ça, ça le faisait pas du tout. Et donc je trouvais que par rapport au référentiel, c'était assez juste pour trouver vraiment tout ce qui correspondait au BTS, quoi.*

Doctorant : Et ça, tu l'as appris en entretien, ce qu'il y avait à faire en entreprise ?

***Alternante :** Euh, non, sur l'entreprise... Enfin, l'entretien s'était vraiment basé sur moi, en fait. J'ai fait un essai en fait. Donc, il voulait me prendre pendant deux mois, avec un*

stage pour l'emploi. J'ai commencé, j'ai fait deux semaines. Après deux semaines, j'ai dit : "Cela ne sert à rien que vous perdiez votre temps et que moi je perde le mien. Cela ne collera pas. Ce n'est pas du tout ce que je recherche. Je ne serai pas épanoui dans votre entreprise." » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)

e. L'entreprise : seul sésame pour la formation

Que ce soit par l'organisme de formation ou grâce à des démarches personnelles, la première entreprise qui propose un contrat est presque toujours la première et dernière entreprise à répondre positivement. En effet, les recherches sont souvent longues, les prises de contact nombreuses et les résultats très décevants pour les candidat-e-s à l'alternance. Leur attitude est empreinte de pragmatisme et de réalisme. Devant les échéances, les efforts, la complexité des démarches et le peu de retours positifs, ils/elles ne choisissent pas. En témoigne cet alternant en TSMEL :

« Justement, je me suis renseigné donc avec ma mère et on a cherché beaucoup sur Internet. Et on avait trouvé que... une offre donc de "nom organisme formation" pour travailler dans une entreprise dans 'nom zone économique'. Et donc de là, je me suis déplacé. [...] Et... en faite, on va dire, cette entreprise avait déjà trouvé quelqu'un. Donc du coup... la commerciale d'ici m'a beaucoup aidé à trouver une autre entreprise. Par contre, il faut savoir que moi je commençais en décembre. Les autres ont commencé en septembre. Parce que j'ai eu du mal à trouver. Pendant 3, 4 mois, j'ai cherché, j'ai posé des candidatures spontanées. Je suis allé faire des rendez-vous avec Madame "nom", la commerciale. Et vraiment les entreprises, il faut vraiment les convaincre qu'un apprenti, niveau charge, ça coûtera moins cher que ce que l'on va leur apporter. Cela n'a pas été facile de le convaincre. Et j'ai dû faire une quarantaine d'entreprises jusqu'à arriver à la dernière entreprise. C'est-à-dire "nom entreprise d'accueil". Là, j'ai été pris... Alors que vraiment, cette entreprise cherchait vraiment pas de monde. [...] Et moi, je suis assez contente. Parce que d'un côté, ils m'ont quand même permis de, de pouvoir intégrer la formation... » (TSMEL, homme, 22 ans et plus)

Dans de rares cas pour notre population, l'alternant est recruté par un chef d'entreprise qui apprécie son travail et perçoit le potentiel du jeune. C'est une occasion à saisir après des expériences de petits boulots et de missions en intérim souvent difficiles ou en continuité du bac pro en alternance.

« Et il m'a proposé à moi d'abord de passer les permis poids lourd, ici. Moi, j'ai dit non pour un CAP... Il m'a dit : " Ben, je cherche justement un jeune qui veut faire, pour un BTS. Est-ce que cela t'intéresse ?" Moi, j'ai sauté sur l'occasion. » (TSMEL, homme, 18-19 ans)

f. Quand on a le choix : optimiser ses chances de réussite

Mais rarement, les alternant-e-s ont le choix de l'entreprise. Ce choix se fait alors suivant les cas par un souci d'économie et de durée des trajets domicile-entreprise, conditions de travail, des considérations d'encadrement et/ou d'aspirations personnels dans le travail. Le choix est réfléchi et il tient compte aussi des aspects de la situation qui seront favorables ou non au bon déroulement de la formation et à l'obtention du diplôme.

« J'ai effectué des démarches personnelles. J'ai fait pas mal d'e-mail, des coups de téléphone, pas mal d'entretiens au culot, pas mal d'entretiens avec la conseillère. Donc... Au début j'avais du mal à trouver une entreprise. Puis à la fin, j'avais le choix avec trois entreprises. Il y en a trois qui voulaient me prendre. Donc, voilà, j'ai choisi celle-ci. [...] Ils

m'ont dit qui me prenaient et voilà, etc. Sauf, que "nom d'une grande enseigne du bricolage" c'est à 25 minutes de chez moi. "nom de l'entreprise d'accueil", c'est à quatre minutes, premièrement. Deuxièmement les horaires de "nom d'une grande enseigne du bricolage", cela va de tôt le matin à tard le soir. Donc, à savoir qu'en BTS, on a plus de travail à effectuer à la maison. Donc si l'on rentre à 20 heures, plus la route 20h30, le temps de manger, travailler, on dort tard. Donc après le matin, on a du mal à se lever. Donc, voilà j'ai évalué les situations, quoi, le pour, le contre. J'ai réfléchi pas mal. J'ai visité les entreprises. Je préférais travailler chez "nom entreprise d'accueil". [...] Cela consomme en essence. J'ai un petit revenu. C'est loin de chez moi. Enfin... Alors que "nom de l'entreprise d'accueil", c'est à côté. [...] Chez "nom d'une grande enseigne du bricolage" juste là-bas, ils sont une centaine. Donc, l'importance qu'ils vont apporter à l'apprenti, elle ne sera pas la même étant donné qu'il y a plus de personnel à gérer. Donc, si on est en bas de l'échelle déjà, je sais que voilà par rapport à mes sujets d'étude, par rapport à ce que je dois faire à l'école, je n'aurais pas forcément un soutien, quoi.» (TSMEL, homme, 20-21 ans)

g. Quand l'éthique prend le pas sur la raison économique

Exceptionnellement, le « choix » de l'entreprise est dicté par ses convictions personnelles comme cet alternant qui arrête son contrat en fin de 1^{re} année, car il ne supporte plus les contradictions entre son activité professionnelle et son engagement politique. C'est une attitude qui provoque des changements de spécialité ou d'entreprise aussi avant le bac+2 dans notre population parmi les hommes et les femmes des deux spécialités par exemple en BTS sous statut scolaire (suite à un stage) ou en bac pro par alternance.

h. Le choix de l'entreprise : une stratégie de la difficulté ?

La stratégie est simple et pragmatique. Le choix se résume la plupart du temps à la première entreprise qui dit « oui ». Car les difficultés pour trouver une entreprise d'accueil sont souvent pressenties et éprouvées. La conclusion de la grande majorité des alternant-e-s est simple, c'est difficile ou très difficile. Et pour certain-e-s, il faut plus d'un an pour trouver une entreprise d'accueil. En témoignent les rentrées tardives dans les organismes de formation de septembre à décembre. D'autres financent la première année sur fonds propres (n=1, STS AG) ou reportent d'un an leur formation (TSMEL et STS AG).

« J'ai commencé mon bac pro logistique en deux ans. Que j'ai eu... Ensuite, je voulais faire le TSMEL dans la foulée. Et je n'ai pas réussi à trouver de patron. Donc, pendant un an... J'ai été au chômage, petit boulot. Et j'ai essayé de monter une structure de mon côté. Et, bon cela n'a pas marché. Et au final, j'ai trouvé un patron pour cette année. Et j'ai repris le TSMEL... Voilà, mon parcours. (TSMEL, homme, 22 ans et plus)

Alors que rechercher par soi-même est une démarche quasi générale, le résultat est très souvent peu probant. Le recours au centre de formation devient alors la norme. Ce qui rejoint Moreau (2003) qui constate, au niveau des formations en apprentissage de niveau BTS, que le recours au centre de formation pour trouver une entreprise d'accueil est plus fréquent que pour les niveaux de qualification moins élevés.

Une différence apparaît aussi en matière de recrutement en fonction du parcours de formation dans les filières générales ou professionnelles et par alternance. Concernant les STS AG, cela va dans le sens de Merle et Théry (2012), qui notent que certaines entreprises écartent les profils professionnels et par alternance qui sont présumés sélectionnés par le système scolaire sur une moindre maîtrise des connaissances générales

et technologiques. A contrario pour les alternant-e-s de TSMEL, le recrutement est constitué très majoritairement de parcours en formation professionnelle et par alternance. Ce qui nous fait dire que les entreprises donnent plus facilement leurs chances aux détenteur-trice-s de diplômes généraux que professionnels et vice et versa en fonction des représentations des filières de formation (spécialité et sélection), des postes à pourvoir par l'alternant-e et de l'activité de l'entreprise. Ce qui va dans le sens d'une sélection toujours plus grande à l'entrée des formations en alternance (Kergoat, 1998) déjà amorcée à la fin des années 90. D'autre part, on constate que l'alternance notamment dans le supérieur devient une voie choisie stratégiquement par les classes intermédiaire et supérieure (Moreau, 2006a). Ces deux stratégies exercées par deux des acteurs de l'alternance pourraient se renforcer mutuellement. Ce qui expliquerait en partie le constat d'un système de formation en alternance dont une partie des aides étatiques ne contribuent pas, au niveau attendu, à la promotion sociale et l'insertion des plus fragiles sur le marché du travail (Arrighi, 2013; Issehnane, 2008).

Enfin, on peut aussi émettre l'hypothèse que les individus détenteur-trice-s d'un bac pro sont plus rompu-e-s à la recherche d'entreprises, notamment pour leurs stages en lycée, et ils/elles ont constitué un petit réseau ou du moins connaissent un peu mieux le tissu économique local. Plus de la moitié des bacs pros (n=11 sur 21) et moins d'un tiers des bacs généraux et technologiques (n=4 sur 15) n'ont pas besoin de l'organisme de formation pour trouver leur entreprise d'accueil. Une autre hypothèse pourrait être une sélection des candidats par l'organisme de formation. L'organisme de formation pourrait laisser la primauté de la sélection aux entreprises quand le/la candidat-e paraîtrait fragile. C'est-à-dire ordonner une liste d'attente en fonction de certains critères de réussite potentielle à la fois d'intégration dans l'entreprise et « scolaire ». La façon la plus simple pour l'organisme de formation serait alors de privilégier les « bon-ne-s » candidat-e-s en leur présentant les offres en priorité. Cependant, si nous avons relevé des comportements de mise en relation avec un souci de répondre aux exigences des entreprises, nous n'avons pas relevé de description d'un fonctionnement systématique tel que décrit dans la seconde hypothèse. Premièrement parce que les candidatures des futur-e-s alternant-e-s s'étalent tout comme les offres des entreprises sur plusieurs mois. Il est donc difficile aux organismes de formation de l'enquête de réaliser des listes complètement ordonnancées comme on le voit pour l'inscription dans les formations sélectives sous statut scolaire. Mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de temps à autre des choix faits ou à faire au coup par coup. Ils sont peut-être faits dans l'action et rentrent dans un fonctionnement moins visible pour les candidat-e-s ou un observateur extérieur et peut-être moins institutionnalisé pour les personnels. Ce qui ressort de nos entretiens avec les personnels des centres de formation, c'est bien un souci d'abonder les formations avec un effectif suffisant pour maintenir la formation (l'effectif maximum n'étant pas atteint dans les promotions suivies) d'autant qu'ils anticipent des abandons en cours de formation. Dans le même temps, il y a une préoccupation de l'image que renvoie la « formation » et l'organisme de formation à la fois aux candidat-e-s et aux entreprises : il faut assurer une réussite tant de la formation (titre ou diplôme et insertion professionnelle) que « commerciale ». Cette image est d'autant plus « vitale » que localement il existe plusieurs offres de formation avec la même spécialité et le même niveau de qualification. Et dans ces conditions de concurrence, les organismes de formation ont tout intérêt à placer leurs candidat-e-s à l'alternance sans tarder. Aussi, dans le contexte d'un nombre d'offres limitées des entreprises, de candidatures dispersées dans le temps et de concurrence entre organismes de formation, ce jeu de priorisation ne peut s'exercer vraisemblablement qu'à la marge. Cependant cette hypothèse mérite d'être vérifiée. Ainsi, il est difficile d'établir une relation de dépendance même statistique entre le

type d'entreprise (test de Fisher : p-value = 0.86) ou le profil des alternant-e-s (test de Fisher : p-value = 0.30) et le type d'accès à l'entreprise d'accueil. Mais il existe d'autres modalités de mises en relation entre les entreprises et les candidat-e-s à l'alternance par les organismes de formation. Par exemple, Sentis (2015) décrit les pratiques de certains CFA privés qui organisent de véritables concours pour présélectionner les candidat-e-s à l'apprentissage conjointement à un démarchage des entreprises afin que celles-ci comprennent tous les avantages financiers de prendre un-e apprenti-e. Ce qui a des conséquences négatives sur le suivi des alternant-e-s qui souvent ne sont que peu accompagné-e-s dans l'entreprise. Cette dernière place de suite l'alternant-e dans la posture du/de la salarié-e productif-ve plutôt qu'apprenant-e. L'auteure décrit aussi le positionnement d'autres CFA publics qui au contraire sont dans une « alternance délibérative » autour de réunions de régulation organisées par le CFA en direction des maîtres et maîtresses d'apprentissage. Ce qui implique ces dernier-ière-s dans le suivi de leur apprenti-e-s.

7. L'entretien de recrutement : un moment décisif de l'engagement mutuel

Nous avons vu dans la partie théorique que les entreprises avaient différentes attitudes quant au recours à l'alternance comme moyen de recruter, de former, de se procurer de la main-d'œuvre ... Nous avons aussi fait état de recherches qui mentionnent différents facteurs comme le secteur d'activité, la taille de l'entreprise... Dans les lignes qui suivent, nous tâcherons de dresser un tableau des entreprises, qui accueillent les alternant-e-s de notre enquête, et de leurs pratiques de recrutement.

a. La répartition des alternant-e-s suivant les secteurs d'activité des entreprises

Nous remarquons (cf. tableau ci-dessous) que les alternant-e-s en STS AG se répartissent dans des entreprises d'accueil relevant d'une diversité plus large par rapport aux secteurs d'activité que les alternant-e-s en TSMEL (respectivement 8 et 6). Le secteur d'activité du commerce est le plus représenté (un tiers des entreprises d'accueil, n=12) dans les deux formations étudiées (STS AG : n=4 ; TSMEL : n=8) devant le secteur de la santé et des services administratifs et de soutien pour les STS AG (n=3) et le transport et la logistique pour les TSMEL (n=6).

		Secteurs d'activité des entreprises d'accueil (Code : N.A.F.)										
Formation	Sexe	Activités non marchandes*	Activités de services administratifs et de soutien (N)	Activités immobilières (L)	Agriculture sylviculture et pêche (A)	Commerce (G)	Construction (F)	Gestion des déchets et dépollution (E)	Industrie manufacturière (C)	Santé humaine et action sociale (Q)**	Transports et entreposage (H)	Total
BTS AG	F	1	3	1		4	2		2	3		15
	H				1							1
	F+H	1	3	1	1	4	2		2	3		16
TSMEL	F		1			2					2	5
	H					6	1	1	2		4	15
	F+H		1			8	1	1	2		6	20
TSMEL+BTS AG	F+H	1	4	1	1	12	3	1	4	3	6	36

*Hors codification, non médico-sociale ; **Comptabilisation des associations médico-sociales (1) et une entrée tardive.

Tableau 15 : Répartition suivant la formation, le sexe et le secteur d'activité de l'entreprise d'accueil de la population de l'enquête en entrée en formation.

Concernant la répartition des alternants et des alternantes suivant les secteurs d'activité des entreprises d'accueil :

- les secteurs du commerce (n=12) et de l'industrie manufacturière (n=4) accueillent autant d'hommes que de femmes,
- le transport, la logistique et de la construction accueillent majoritairement des hommes,
- les secteurs de la santé (n=3), le soutien aux entreprises (n=3), de l'immobilier (n=1) et les activités non marchandes (n=1) sont occupés uniquement par des femmes,
- enfin, seul le secteur des déchets est occupé uniquement par un homme.

Comme nous l'avions espéré, les spécialités des formations choisies pour l'enquête montrent une diversité intéressante de répartition dans les secteurs d'activité des entreprises d'accueil. En 2016, la structure de l'emploi se compose dans le département de 6,1% dans l'industrie (France : 12%), 3,2% dans l'agriculture (France : 2,4%), 7,2% dans la construction (France : 5,9%) et 83,6% pour le tertiaire marchand et non marchand (France : 79,6%).²²² On retrouve bien parmi les entreprises d'accueil la prédominance du tertiaire et la faible représentation de l'industrie. En lisant le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que certains secteurs connus pour leur mixité toute relative sont ici investis : soit à parité par les femmes et les hommes (commerce, industrie manufacturière), soit en majorité par le sexe généralement le plus minoritaire (construction). Ces répartitions sont à contrepoint uniquement en apparence. Car si l'on regarde les postes

²²² Source : INSEE

occupés par les alternant-e-s, on retrouve souvent les associations bien connues : « administration-gestion » pour les femmes dans l'industrie manufacturière et la construction (3 femmes STS AG) et les hommes dans les spécialités « techniques, de productions ou sur le terrain » (6 hommes TSMEL sur des postes logistiques ou transport majoritairement sur le terrain). Cependant un alternant TSMEL exerce dans les bureaux à faire de l'administratif dans une entreprise du secteur de la gestion des déchets. Ici, la spécialité d'origine de l'alternant (bac pro administration et gestion), la situation géographique et l'activité de l'entreprise d'accueil semblent être des facteurs déterminants du recrutement.

Ainsi, malgré une diversification de la répartition des alternant-e-s des deux formations et une apparente mixité parfaite ou « inversée » dans les secteurs d'activités, nous retrouvons globalement les tendances généralement constatées de répartition des hommes et des femmes suivant les postes, les métiers et les spécialités.

b. La répartition des entreprises suivant le nombre de salarié-e-s

Les alternant-e-s sont réparties dans les très petites entreprises (TPE)²²³ et petites et moyennes entreprises (PME)²²⁴ dans des proportions proches (respectivement n= 14 et n= 11). Concernant les entreprises de taille intermédiaire (ETI)²²⁵ les alternant-e-s de TSMEL y sont plus fréquemment recruté-e-s (n=6 sur 20) que les alternant-e-s de BTS AG (n=2 sur 16). Ces dernières sont les seules à être recrutées sur des structures associatives (n=2). Aucun-e alternant-e de l'enquête n'est intégré-e dans une grande entreprise (GE)²²⁶ ou une administration ou dans le secteur public. Nous attirons l'attention sur le fait que nombre de grandes entreprises ou d'entreprises de taille intermédiaire scindent leur structure en sous structures (agences, entreprises rattachées à une holding, établissements...) ce qui rend moins lisible pour les alternant-e-s ce que recouvre le mot « entreprise ». Cette répartition ne correspond pas à la répartition des entreprises par taille ni au niveau national ni sur le département. En effet, en 2014, dans le département de l'enquête, les TPE entre 1 et 20 salarié-e-s représentent 93% (France : 91%), les PME, ETI et GE seulement 7% des entreprises (France : 9%), hors entreprises sans salarié-e-s.²²⁷ C'est essentiellement dû au fait que les entreprises avec peu de salarié-e-s emploient peu fréquemment d'alternant-e-s (mais représentent un nombre d'entreprises important), moins régulièrement (Bavdek & Toutin, 2015)²²⁸ et d'autant moins que le niveau de qualification augmente pour la plupart des secteurs (Arrighi & Mora, 2010b). De fait, les PME et ETI ont une surreprésentation parmi les entreprises d'accueil. De plus, quels/quelles que alternant-e-s vivent durant leur période de formation des restructurations qui ont des conséquences à plusieurs niveaux (économique, social, au plan psychologique...) (Beaujolin-Bellet & Schmidt, 2012). Pour nos alternant-e-s cela s'est révélé plutôt comme des opportunités bien que ces changements occasionnent une reconfiguration de leur poste (une alternante en STS AG) et parfois un changement d'entreprise (un alternant en TSMEL).

²²³ Entreprises de 0 à 19 salarié-e-s (TPE)

²²⁴ Entreprises de 20 à 249 salarié-e-s (PME)

²²⁵ Entreprises de 250 à 5 000 salarié-e-s (ETI)

²²⁶ Entreprises de plus 5 000 salarié-e-s (GE)

²²⁷ Source : INSEE

²²⁸ Notamment pour les contrats d'apprentissage

c. La mixité dans l'entreprise d'accueil : le regard des alternant-e-s

Concernant la mixité des personnels dans les entreprises d'accueil suivant les déclarations des alternant-e-s :

- les alternant-e-s de STS AG se répartissent approximativement pour un tiers dans des entreprises d'accueil avec une forte majorité de femmes, autant avec une forte majorité d'hommes ou une répartition des sexes parfaite (autant d'hommes que de femmes) ou « équilibrée » (de 40% à 60%).
- Concernant les alternant-e-s de TSMEL, il n'y a que peu d'alternant-e-s dans des entreprises à forte majorité de femmes (n=2). Par contre, ils/elles sont proportionnellement plus nombreux/ses dans des entreprises d'accueil avec une répartition à forte majorité d'hommes (n=11 sur 20) et beaucoup moins avec une répartition des sexes parfaite (autant d'hommes que de femmes) ou « équilibrée » pour un quart (n=5 ; non renseignés : n=2). Et les alternants de TSMEL se retrouvent plus fréquemment dans les entreprises plus « masculines » (n=12 sur 20), les alternantes se répartissant de façons presque équilibrées entre entreprises avec une mixité « équilibrée » ou parfaite et « masculine ».

d. Le recours à l'alternance : entre des usages ponctuels et systématiques ou outil de management et force de travail

Un peu moins de la moitié des alternant-e-s de l'enquête (n=16) sont accueilli-e-s dans des structures qui ont deux alternant-e-s ou plus sous contrat. Les alternant-e-s en TSMEL le sont un peu moins fréquemment (n=8 sur 20) que les alternant-e-s en STS AG (n=8 sur 16) avec respectivement 3 et 2 non renseignés. Ici, avoir un ou plusieurs alternant-e-s est une pratique partagée de façon assez courante, quelle que soit la taille de la structure. Les plus grosses structures sont susceptibles d'accueillir plus alternant-e-s (deux et plus), que les petites, comme en témoigne certaines alternantes dans le secteur de la santé ou certains alternants dans le secteur de l'industrie. Cependant, devant la variété des entreprises, les réponses parfois approximatives des alternant-e-s et la dimension de notre population, il nous est difficile de conclure. En ce qui concerne les secteurs d'activités, seul le secteur de la logistique et de l'entrepôt se place significativement dans l'accueil d'un-e seul-e alternant-e (5 entreprises sur 6). Pour les autres secteurs d'activité, nous ne pouvons rien conclure faute d'une dispersion importante de notre population sur nombre de secteurs d'activité avec peu d'effectifs.

Il ressort des entretiens que certaines structures, qui ont des besoins récurrents, s'arrangent de l'alternance dans différentes formes de continuité. Par exemple avoir deux alternant-e-s un-e en 1^{re} année et l'autre en 2^e année permet l'occupation d'un poste complet sur l'année grâce aux jeux des présences en centre de formation et en entreprise qui se complètent. D'autres entreprises se contentent d'un mi-temps et signent chaque deux ans un nouveau contrat (sans embauche post formation). D'autres ont des besoins ponctuels de main-d'œuvre, de compétences ou de recrutement d'un personnel qualifié.

« Il m'a expliqué ce qu'il attendait de moi, en fait, dans son entreprise, en fait. Parce que le problème qu'il y a c'est que l'entrepôt et très très, voire pas du tout rangé. Le but, s'ils me prennent c'est pour que moi je range l'entrepôt. Tout est mélangé. Parce qu'il y a un jeune là-bas, qui justement aussi n'a pas fait de formation dans la logistique. Et en fait, il est tout seul pour faire préparateur de commandes, et il est perdu en fait. Il ne sait pas comment

ranger. Donc, c'est pour ça qu'il voulait une personne qui fait un BTS, en fait. » (TSMEL, homme, 20-21 ans)

Dans ces cas, l'alternant-e est souvent le/la seul-e en alternance dans l'entreprise et/ou le recours au contrat d'alternance est rare ou exceptionnel soit dans l'entreprise soit dans les postes de maîtrise et/ou d'encadrement. Cependant, nous avons constaté que certaines alternantes, de la même promotion de STS AG, pouvaient se retrouver dans la même entreprise dans des services différents. Autre cas de figure, des entreprises ont recours à l'alternance en sollicitant toujours le même centre de formation. Au fil des années, les alternant-e-s se succèdent et les nouveaux et les nouvelles côtoient les ancien-n-e-s qui sont resté-e-s en poste. L'organisme de formation devient de fait un « partenaire de recrutement ». C'est ce qui ressort de nos entretiens avec les personnels des organismes de formation et les alternant-e-s.

« Doctorant : Et comment ils ont fait, en fait ?

***Alternante :** Oh, ben, ils ont des,.. souvent ils ont déjà des adresses. Soit des anciens élèves qui étaient en alternance en entreprise. Ils ne sont pas restés après le BTS. Donc du coup, si ça s'est bien passé, ils savent que l'entreprise est propice à reprendre des alternants. Soit, ils appellent dans ce cas ils peuvent avoir d'autres filons, d'autres entreprises qui peuvent être client à ça. Après, quelquefois cela ne passe pas, bon... » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)*

Enfin certaines entreprises instrumentalisent le recrutement d'un alternant dans un objectif de gestion des ressources humaines qui dépasse le simple fait de pourvoir un poste. Pour deux alternants, c'est annoncé dès l'entretien de recrutement. Ils sont des vecteurs de changement attendus au milieu des personnels dont la moyenne d'âge est jugée comme assez élevée.

Nous avons vu dans la partie théorique (cf. chapitre IV) que l'usage des différents contrats en alternance relevait d'un kaléidoscope créé par la combinaison de plusieurs facteurs comme la taille des entreprises, le secteur d'activité, la carte des formations, le niveau de recrutement... De par le choix de notre population, nous avons figé certains facteurs : les spécialités et le niveau de formation, les centres de formation, le territoire... Ce choix ne nous permet pas de confirmer ou d'infirmer le constat général. Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, chaque type de contrat est typique d'une des formations étudiées en relation avec le statut administratif de l'organisme de formation.

e. Un recrutement sous contraintes

Au-delà des attentes des employeurs concernant les futur-e-s alternant-e-s en fonction du poste à pourvoir, il peut y avoir des préférences ou des impératifs spécifiques à la situation de l'entreprise. Ainsi certaines entreprises recrutent dans l'urgence avec un besoin pérenne en personnel. Alors que d'autres entreprises recrutent dans l'urgence aux prises avec une activité saisonnière, des besoins ponctuels pour pallier à une surcharge de travail et aux départs en vacance des salarié-e-s. Exceptionnellement, un chef d'entreprise recrute un alternant de l'entreprise qu'il vient de céder. D'autres entreprises anticipent les besoins et forment l'alternant-e profitant des mois précédant le début de la formation pour le/la rendre opérationnel-le (formation sur le poste et/ou une remise à niveau exceptionnellement). Certaines entreprises imposent l'organisme de formation (explicitement ou de fait par le vecteur de recrutement, voir chapitre précédent) alors que d'autres, moins nombreuses, laissent l'initiative à l'alternant-e. Quelques entreprises imposent une période d'essai avant la signature du contrat parfois avec une mise en concurrence des alternant-e-s.

« *Doctorant : Et pour l'entreprise, comment tu as fait ?*

Alternant : *Ben, j'ai cherché pendant une semaine. J'ai déposé des CV un peu partout. Et ici, ils m'ont appelé, ils m'ont dit, parce qu'il cherche aussi pour nous, ils m'ont dit que j'avais un rendez-vous à l'entreprise " nom de l'entreprise d'accueil " au "nom village". Donc j'ai été faire un entretien. Deux entretiens, même. Et après j'ai fait une semaine de stage, parce que l'on était plus que deux. Et donc après, ils m'ont pris. » (TSMEL, homme, 20-21 ans)*

D'autres exigent une alternance suivant un rythme particulier comme le relèvent plus généralement Mayen et Orly (2012b).

« *J'ai eu un entretien où on m'a dit : " sachant que l'après-midi vous n'êtes pas là ... Ben, je lui ai dit que j'allais essayer de voir s'il n'y avait pas une autre école qui pouvait le faire. C'est donc le lendemain, je l'ai appelé et je lui ai dit que j'avais trouvé " nom organisme de formation " [...] Et donc de là, je l'ai appelé, je lui ai dit. Elle m'a dit : " Eh ben, il n'y a pas de problème. On est d'accord, je vous prends " » (BTS AG, femme, 18-19 ans)*

f. L'entretien et la perspective d'une embauche post formation

Certain-e-s responsables d'entreprise annoncent, dès l'entretien, qu'il y a un poste à pourvoir, mais la plupart restent évasifs ou n'abordent pas le sujet.

« Le patron m'a fait comprendre pendant l'entretien, il m'a dit : " Si on veut un TSMEL, on va pas le payer deux ans pour ne pas qu'il reste à la fin. Il fait : " si on veut former quelqu'un c'est pour le garder pour nous, on ne veut pas le former pour d'autres entreprises." » (TSMEL, homme, 18-19 ans)

L'alternant-e, quant à lui/elle, ne pose pas de questions à ce sujet pour ne pas compromettre ses chances de signer le contrat sésame de la formation en alternance.

g. Un recrutement sous le signe du genre ?

Lors de notre enquête, il est peu question d'une discrimination à l'embauche par rapport au sexe du/de la postulant-e. Cependant, nous avons recueilli deux témoignages. L'un par rapport aux exigences d'une entreprise qui souhaite exclusivement une femme pour le « poste » d'alternante en STS AG alors que l'autre vie la situation de refus systématiques dans le milieu du transport et de la logistique.

« *Doctorant : Donc là, tu recherches activement... pour l'apprentissage.*

Alternante : *Oui. Mais, c'est pas facile parce qu'une femme dans un milieu de transport et logistique... À chaque fois, ils font à non non non... J'ai eu un entretien. L'entretien, je m'en souviendrai toute ma vie. J'arrive. Bonjour je me présente, patiti patata. Il me demande les compétences et tout ça. Je lui sors, mon CV... « Par contre une erreur un problème parce que vous êtes une femme. Et on recherche un homme. Pourquoi vous m'avez appelée ? »... Là, j'en avais trop marre. Ce moment-là j'ai arrêté de chercher. » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)*

L'argumentation de la recherche d'un homme est justifiée par des qualités physiques, ce qui est d'ailleurs intégré par l'alternante.

« *Doctorant : Et quel est le rapport entre le travail et que ce soit un homme ou une femme ?*

Alternante : *Parce qu'ils voulaient quelqu'un quand même de physique.*

Doctorant : Pourquoi ?

Alternante : *Une femme ne peut pas porter autant qu'un homme. Je vois moi dans mon boulot, il y a des moments quand je dois porter. Je ne suis pas aussi performante qu'un mec. Moi, faut que je réfléchisse avant de le faire. Ils prennent, ils font... se sont des machines. Moi, il faut que je fasse, attention... Que je prenne mon temps... » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)*

Peu de temps après, l'alternante signera son contrat grâce à la mise en relation de l'organisme de formation. Ce qui n'empêche pas un entretien ressenti comme un peu trop poussé dans la sphère privée.

« Doctorant : De quoi vous parlez durant l'entretien ?

Alternante : *Il me parlait de tout, de tout, mais... En plus c'était des questions un peu pièges. Heureusement que j'étais bien concentrée. Questions... Qu'est-ce qu'on fait dans le groupe ? Pour qui on travaille ? Qu'est-ce qu'on vend ?... À votre avis quel taux de marge on met ? Quel système de gestion de flux, vous connaissez ?... Et ma vie personnelle aussi, il voulait savoir si j'avais quelqu'un, si je comptais avoir des enfants... J'étais là, pfffou, on va se calmer. Si financièrement j'allais tenir... Voilà quoi. » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)*

Ces témoignages mettent au jour le travail des stéréotypes genrés dans le recrutement des alternant-e-s et des pratiques certainement plus nombreuses que notre constat le laisse apparaître. Car les alternantes et alternants postulent pour la très grande majorité à des formations et des postes que l'on attribue généralement à leur sexe. Ils font donc en amont de leur candidature une autosélection genrée (de par le choix de leur spécialité) qu'il n'est plus « utile » de faire lors du recrutement.

h. L'entretien : un enjeu

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que les alternant-e-s signaient en majorité leur contrat d'alternance suite à une mise en relation initiée par l'organisme de formation. Cette mise en relation n'est pas la garantie d'un recrutement systématique pour l'alternant-e. L'alternant-e se prépare à l'entretien quelquefois avec l'aide de l'organisme de formation. Ce moment de la première rencontre avec, potentiellement, une entreprise d'accueil est important pour l'alternant-e car il peut décider de son entrée en formation. Tant et si bien qu'il/elle n'aborde pas le sujet des possibilités d'embauche en fin de formation. Cependant, souvent le premier entretien est positif. C'est certainement le résultat d'une mise en relation raisonnée de la part de l'organisme de formation, d'un besoin plus ou moins pressant de l'entreprise et d'un marché de l'« emploi d'alternance » très tendu. Sur ce dernier point, les témoignages concordent pour dire que le choix est restreint. Enfin, si la très grande majorité des alternant-e-s sont satisfait-e-s des entretiens, le recrutement d'un alternant ou d'une alternante peut relever de représentations et de pratiques genrées par rapport aux postes, aux métiers et aux secteurs d'activités. Ce qui fait que les alternantes sont peut-être sur-sélectionné-e-s, non pas tant par rapport à un secteur d'activité qu'à un poste. Quant aux alternants, ils peuvent être écartés sur des a priori (STS AG) ou préférés pour des aptitudes physiques (TSMEL). Ce qui irait en partie dans le sens de Moreau (2008) quand il parle du paradoxe des alternantes sursélectionnées en entrée de l'apprentissage et de Mosconi (1983) quant à l'influence des répartitions selon les sexes dans le système scolaire (en ce qui nous concerne des formations en alternance) en fonction de l'occupation dans le monde du travail.

Enfin, peu d'études abordent l'entretien de recrutement spécifiquement chez les alternant-e-s. Cependant, Ruiz et Goastellec (2016), dans le contexte de la formation dual

en Suisse, attirent notre attention sur ce qui se joue dans la rencontre des recruteur-trice-s et du/de la candidat-e en termes de « feeling » qui va décider du recrutement ou non de la personne, plus spécifiquement dans les petites entreprises. Or, il y a une partie subjective dans la décision de recruter telle personne plutôt que telle autre de la part de l'entreprise. Et par ailleurs, l'apprenti-e accorde une importance au contexte offert par l'entreprise (Moreau, 2003). Ainsi, au-delà du métier, les apprenti-e-s choisissent aussi un cadre de travail qui leur correspond en termes d'ambiance, de réalisation de soi et de valeur, ce qui a des implications peu prises en compte dans

« [...] l'accompagnement des jeunes en transition école-emploi, souvent centré sur le choix professionnel correspondant aux intérêts des jeunes [...] ». (Masdonati & Lamamra, 2011, p. 156)

Dans la plupart des cas, les apprenti-e-s de la population enquêtée n'ont pas réellement le choix du contexte même si certain-e-s refusent des propositions ou changent d'entreprise lors d'une période d'essai ou en fin de première année. Pour beaucoup, ils/elles n'ont pas le loisir de tester et de choisir leur entreprise « formatrice ». Le rapport de force est déséquilibré en faveur des entreprises dans un « marché de l'alternance » où le nombre de places est limité par les besoins des uns qui ne sont pas en relation avec les besoins des autres.

Pour certain-e-s, on peut raisonnablement penser que cela participe aux arrêts et aux changements en cours de formation ainsi qu'aux intentions de poursuites de formation. Nous discuterons de ce dernier point dans la partie consacrée aux projets des alternant-e-s.

8. Vivre son alternance

a. Des promesses, tenues ou pas, concernant les activités en entreprise

Lors de l'entretien, il est toujours discuté des tâches à accomplir ou du poste que l'alternant-e-s va devoir occuper. Dans la majorité des cas, la description est fidèle au déroulement de la formation ou permet une formation relativement en adéquation avec le référentiel de formation.

« À l'entretien, on avait rempli une fiche de poste. On a coché, toutes les tâches que j'allais pouvoir faire. Et je fais exactement, je fais de tout. Un peu de compta, beaucoup de gestion, l'administratif... Je fais de tout. Standard... » (STS AG, femme, 18-19 ans)

Dans les cas de figure extrêmes, les tâches peuvent être soit totalement déconnectées du niveau de qualification (par exemple de niveau CAP), soit hors champ du référentiel de formation (par exemple du travail administratif et comptable pour un alternant en TSMEL ou d'agent « immobilier » pour une alternante en STS AG). Évidemment, le témoignage des alternant-e-s laisse à voir toute une palette de nuances.

Alternante : *Ben, je me suis rendu compte qu'il y avait certaines choses où il y avait écrit oui, telle tâche, il y avait écrit oui, elles seraient faites, et en fait, moi, je ne le vois pas du tout en entreprise. Cela n'a rien à voir avec le métier que je fais en entreprise.*

Doctorant : *Tu veux dire que « nom organisme de Formation » a donné le référentiel à l'entreprise, ou tuteur de l'entreprise,*

Alternante : *C'est ça, pour voir si vraiment le poste convient à la formation et si cela peut être validé pour le BTS.*

Doctorant : *C'était avant la signature du contrat ?*

Alternante : *Oui c'est ça. Fin, c'est fait avant la signature du contrat et au moment du contrat, on avait rempli avec Madame « nom responsable du Suivi de la Formation ».*

Doctorant : Et donc à ce moment-là, il y avait quand même des choses en commun, c'est ce que tu es en train de me dire ?

***Alternante :** Mais ils avaient marqué que oui, il y aurait des choses en commun, mais au final, je crois qu'il y a trois points en commun, il y a n'a pas énormément.*

Doctorant : Sur combien ?

***Alternante :** Sur beaucoup. (Rires) Sur beaucoup.*

Doctorant : D'accord... Est-ce que tu avais une attente par rapport à ces points qui étaient cochés avant ou pas ? Ou est-ce que pour toi c'était une pure formalité, en fait ?

***Alternante :** Mais, je ne me rendais pas compte en fait, quand à moment donné où justement cela a été rempli. En fait, c'est vraiment en étant en cours que je me rends compte que ce que je fais en cours, je ne le fais pas, je ne fais pas en entreprise, quoi. Cela ne correspond pas au poste, cela ne correspond pas au poste que j'ai en entreprise, quoi. Oui.*

Doctorant : Et ça, tu leur en as parlé de ce décalage ou pas ?

***Alternante :** Euh, ma tutrice, enfin mon ancienne tutrice est... Elle en est consciente, en fait. Je pense qu'elle remplit en disant : « oui elle pourra le faire », pour pouvoir avoir quelqu'un en alternance, pour pouvoir former quelqu'un, plus en ce sens cela. Mais elle est consciente que le poste en entreprise correspond un peu, parce que c'est quand même du secrétariat mais c'est quand même assez différent de la formation qu'il y a ici. Puisque par exemple tout ce qui va être la gestion financière, je n'en fais pas. La gestion avec les fournisseurs, je n'en fais pas. Il y a pas mal de choses que je ne fais pas. Je l'ai vu aussi quand il a fallu que l'on crée des missions sur la première année, où j'ai pas mal de missions que j'ai inventées. J'avoue que je fais pas moi. En entreprise, je ne le fais pas. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)*

Parfois, l'alternant-e vit une expérience en entreprise qui dépasse le référentiel en responsabilité, initiatives et compétences. Dans ce dernier cas, c'est toujours considéré par l'alternant-e comme une chance et une reconnaissance de la part du responsable et du monde professionnel. Ce qui ne conduit pas les alternant-e-s, comme les candidats à la VAE à faire le deuil de la non-reconnaissance par la certification de certaines de leurs compétences acquises en milieu professionnel (Lafont, 2010).

b. L'alternant-e et ses vies parallèles

L'expérience de l'alternance ne se réduit pas au vécu dans l'entreprise, car l'alternant-e entre travail et formation théorique doit aussi concilier sa vie privée.

« Elle (responsable de service en entreprise d'accueil) me l'a conseillé en me disant : "voilà, toi, il te reste tant de jours de vacances. Donc 25 jours plus neuf. Je te conseille de les poser à la place de venir à l'entreprise. Comme ça tu es vraiment à fond dans les études et tu n'es pas au travail." Et c'est vrai que c'est dur de faire, comme elle dit ma patronne, trois vies. Il y a trois vies, l'école, la vie en entreprise et la vie à la maison. Donc, cela en fait une en moins déjà. [...] Cela a été très compliqué... C'est que l'on va dire que c'est très tentant de préférer jouer avec "nom enfant" que de réviser. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Les alternant-e-s ressentent encore plus de contraintes quand ils/elles ont des enfants. La distance et les horaires, la garde des enfants deviennent des paramètres d'organisation importants et influencent des choix géographiques (entreprise et organisme de formation). Nous verrons plus loin, que cela influence aussi les choix de poursuite ou plutôt de non poursuite de formation pour au moins un alternant.

- c. Un vécu ni vraiment scolaire, ni vraiment salarié, sans ambition pour un mode de vie estudiantine

Les alternant-e-s parlent peu spontanément de leurs activités de loisirs dans les entretiens. C'est certainement dû à la thématique annoncée de l'entretien. Cependant, ils/elles l'abordent parfois spontanément quand on leur demande leur organisation ou leurs projets de vie. Il ressort de cela que leur mode de vie de l'alternance n'est pas forcément une manière de vivre autrement la vie estudiantine. D'abord, parce que certain-e-s en ont eu l'occasion précédemment (les déçu-e-s du supérieur) ensuite parce que leur priorité ne semble pas être une volonté de vivre comme des étudiant-e-s. Ils/elles sont plus dans l'indépendance vis-à-vis de leurs parents, dans une recherche de soi et dans un souci de construire un avenir professionnel, matériel et familial pour une majorité. D'autre part, les alternant-e-s que nous avons suivi-e-s et qui poursuivent en bac+3 le font en alternance dans la très grande majorité (deux exceptions avec des destins différents par défaut d'entreprise : une femme, BTS AG, en licence qui poursuit en contrat aidé sans alternance et un homme, TSMEL qui poursuit sa formation en CAP par alternance faute d'une entreprise d'accueil à bac+3). En cela notre population se distingue des populations étudiées par Moreau (2005) constituées principalement d'alternant-e-s de niveau V ou IV (les bac+2 étant de niveau III) qui sont en moyenne plus jeunes que nos enquêté-e-s. L'auteur parle du « [...] *paradoxe des "nouveaux apprentis" : ils quittent l'école pour mieux être "lycéens"* » (ibid., p. 42), qui constitue un « *renouveau de l'apprentissage en termes de réappropriation du modèle lycéen par les jeunes de milieux populaires* » (id.). Il y associe aussi l'image de « l'étudiant consommateur et ludique ».

Cependant, la plupart des alternant-e-s s'organisent pour se ménager des plages de temps pour la famille, les ami-e-s et les loisirs²²⁹ parfois en petits groupes de la promotion.

« **Alternante :** Ben, je danse tous les mercredis de sept heures à 10 heures, à peu près 9h30. [...] Voilà, jeudi, c'est pareil quand on sort de l'école, on n'a pas le temps d'aller au sport. Donc des fois, je n'y vais pas. On n'y va plus tard. Donc, en général, si on a un gros devoir, je ne vais pas au sport. Ce n'est pas grave, mais... voilà.

Doctorant : Quand tu dis on va au sport, tu y vas avec...

Alternante : Parce que quand on va, on fait des cours de fitness...

Doctorant : Plusieurs de la même promo ?

Alternante : Oui, voilà, il y a 'nom de trois alternantes de la promotion'. » (STS AG, femme, 18-19 ans)

Ainsi la plupart des alternant-e-s qui nous parlent de leurs loisirs font référence au sport, aux sorties entre amis, à la vie familiale et plus rarement à des activités de nature ou culturelles. Une seule alternante (BTS AG) nous parle d'une pratique du théâtre récente en lien avec sa timidité et la préparation d'épreuves orales. Ainsi, à l'image des STS scolaire, les alternant-e-s de l'enquête ne rentrent pas pleinement dans la vie étudiante, il n'y a pas véritablement d'acculturation estudiantine. Ils/elles gardent les pratiques de la classe populaire dont ils/elles sont très majoritairement issue-s. Orange (2011) décrit cet aspect de la vie des STS sous statut scolaire par rapport aux lieux de résidence et des études plus ou moins en milieu rural et à l'origine populaire. Notre population se distingue par un aspect qui n'est pas évoqué pour les STS sous statut scolaire (et pour cause) : la fatigue après le travail. Ainsi nombre d'alternant-e-s évoquent les soirées comme des moments de

²²⁹ Brougère, G. (2009). Chapitre 9. Loisirs et apprentissage. In G. Brougère, *Apprendre de la vie quotidienne*, (p. 119- 129). Paris: Presses Universitaires de France.

récupération ou de décompression de la journée après le travail. D'autres évoquent les soirées comme des moments de travail scolaire qu'ils/elles font de préférence après les journées de cours. Enfin, certain-e-s préfèrent travailler le week-end leurs leçons et dossiers réservant quelques soirées à leurs loisirs, la famille ou les ami-e-s. Dans de rares cas, l'alternance incite l'individu à se constituer une « bulle » pour pouvoir se consacrer pleinement aux études (TSMEL, femme, 22 ans et plus, niveau bac). Pour notre population, la vie extra formation semble bien éloignée de la vie estudiantine des « privilégiés » (Bourdieu & Passeron, 1964).

Aussi concernant notre population, l'image de « l'étudiant-e » semble une réalité réservée à un petit nombre d'individus. Les alternant-e-s de l'enquête « se retrouvent » plus dans l'image du/de la « jeune salarié-e en formation » en recherche d'un avenir professionnel plus ambitieux et/ou d'une stabilité d'emploi. Sortir de sa destinée sociale et prendre son envol du foyer familial semble plus prégnant que de conquérir un mode de vie étudiant. Cependant, on notera que pour beaucoup le diplôme du TSMEL est synonyme d'un diplôme de BTS par une association de niveau (bac+2) et par manque de connaissance des différences entre un titre professionnel et un diplôme national. Ainsi, même en s'inscrivant en alternance à un titre professionnel la référence du niveau reste « scolaire ». Cette confusion est certainement entretenue par un manque d'information et un discours général simplificateur (organisme d'information, d'insertion, de formation...), digeste (pour les futur-e-s alternant-e-s) et rassurant quant à l'équivalence/substituabilité des titres et diplômes. D'autre part dans la période d'engagement ou réengagement dans la formation, nombre d'alternant-e-s hésitent quand on leur demande de qualifier leur statut. Et ils/elles oscillent entre étudiant-e - apprenti-e et étudiant-e - salarié-e. Mais cela semble plus une hésitation terminologique et de statut institutionnel un peu brouillé qu'un désir de se rapprocher d'un mode de vie étudiant. Comme cet alternant qui coche étudiant sur l'autorisation d'enregistrement.

*« **Alternant** : C'est ma première année, là (désignant le centre de formation). Avant j'étais en bac normal. Je suis passé en ...*

Doctorant : Mais, là, tu es en contrat de travail, non ?

***Alternant** : ouais, ouais...*

Doctorant : Là, du coup c'est plutôt apprenti ? non...

***Alternant** : C'est l'habitude, excusez-moi, c'est l'habitude. C'est la première année que je ne suis pas étudiant. » (TSMEL, homme, 18-19 ans)*

Finalement, les alternant-e-s ne quittent généralement ni leur milieu de vie (géographique et relationnel), ni les habitus de leur classe sociale (Bourdieu & Passeron, 1964). C'est une élévation dans la hiérarchie des diplômes et des qualifications professionnelles qui laisse en suspend un véritable mouvement socio-culturel pour toutes et tous. À ce moment-là, la recherche est majoritairement ailleurs que ce soit pour les hommes ou les femmes : devenir indépendant, trouver sa voie, s'imposer dans le monde du travail et rentrer dans la « vraie vie ».

d. L'alternance, un fleuve « tranquille » ?

Et la vie en entreprise recèle quelques événements inattendus comme une fusion d'entreprise ou une vente, un changement de service ou le décès du tuteur... La vie privée n'est pas en reste avec la maladie ou le décès d'un proche, un accident ou encore un déménagement volontaire... L'impact de chaque événement est différent en fonction de sa nature et de l'alternant-e qui le vit.

L'alternant-e soumis aux contingences économiques durant sa formation

Le vécu de l'alternant-e à l'entreprise est aussi affecté par les conditions économiques et concurrentielles et plus particulièrement par la plus ou moins bonne santé financière de l'entreprise d'accueil.

« Fin, dans l'entreprise (du groupe) même... On commence à avoir beaucoup de problèmes. Parce qu'on est l'entreprise dans toute la France qui commence à ne pas faire beaucoup de chiffres. On perd beaucoup d'argent, donc du coup, ils essaient de relever la pente. Mais... On a un peu de mal, donc il (le responsable de l'agence) essaye de chercher des clients. Et du coup, il nous met de plus en plus la pression. [...] Il nous met la pression, nous en dessous de lui, pour que l'on fasse le maximum. On a qu'une journée, il faudrait que l'on en fasse trois en une journée, quoi... Ce qui n'est pas possible. Donc, on essaie de faire le plus important et... voilà. [...] Donc, du coup, on essaye de faire au mieux, mais bon... Des fois, on n'est pas très aidés... » (TSMEL, femme, 24 ans et plus)

La santé moribonde de l'entreprise peut aussi laisser l'alternant (seuls deux hommes en TSMEL témoignent de cette situation) dans une relative incertitude quant à leurs tâches et leurs postes. L'accompagnement dans l'entreprise tient parfois à la bonne volonté du personnel qui n'est pas en charge du tutorat. Le départ provisoire ou définitif des personnes-ressources laisse un vide qui est comblé (ou tente de l'être) souvent uniquement par les initiatives personnelles de l'alternant-e.

À l'autre extrémité, d'autres alternant-e-s témoignent des situations d'entreprise avec une activité importante et des responsables qui exigent toujours plus de l'alternant-e-s parfois au détriment de la formation théorique (alternant-e-s des deux formations). Et ce comportement des responsables en entreprise peut commencer dès la première année de formation.

*« **Alternante :** En entreprise... avec ma tutrice des fois, on a un peu de mal à s'entendre parce que moi je suis en formation... Et donc... J'ai besoin d'aller à l'école. Alors qu'eux, ils ont besoin de quelqu'un à plein temps. Donc... Enfin, elle fait... Je loupe beaucoup l'école pour aller à l'entreprise les aider. [...]*

Doctorant : Ah, dès la première année cela a commencé ?

***Alternante :** Ah, oui oui oui. Et j'ai mon responsable qui est parti une semaine en vacances. Donc, ils m'ont fait louper une semaine... Voilà, après... Une semaine entière cela ne m'arrive jamais. Et puis étant donné que je n'ai cours que deux jours, ben, oui, une matinée, une journée... Deux jours des fois. Cela dépend. » (BTS AG, femme, 18-19 ans)*

L'organisme de formation n'est pas insensible à cette situation notamment quand les absences sont trop prolongées ou fréquentes et quand on se rapproche de l'échéance des examens. Il faut signaler que dans ce cas la législation sur le temps obligatoire de formation fait office de garde-fou. Mais c'est quand même l'alternant-e qui, le plus souvent, s'alarme de la situation. Exceptionnellement, une prise de conscience se produit du côté de l'entreprise en fin de formation à l'occasion des évaluations négatives de l'alternant (n=1, TSMEL, homme). Car il arrive que des alternant-e-s soient « complices » de leurs absences en formation théorique (uniquement des hommes en TSMEL, n=3). Ceux-ci donnent principalement trois motifs :

- le peu d'intérêt pour la formation (paradoxalement pas forcément pour le diplôme sésame d'une poursuite),
- un décalage flagrant entre la formation et les tâches en entreprise d'accueil,
- la bonne intégration dans l'entreprise et leur sentiment que leur présence y est plus indispensable qu'en centre de formation.

C'est toujours une évolution qui se fait au fur et à mesure de la formation. Car, ils découvrent tout à la fois le contenu et les modalités de la formation ainsi que leurs possibilités de s'investir dans le travail et de s'intégrer à plus longue échéance dans l'entreprise. Dans un cas seulement, le diplôme et la formation ne sont pas reconnus comme utiles par l'employeur. Ce dernier donne une valeur uniquement à la quantité et la qualité du travail effectivement démontrées dans son entreprise. Il semble alors que le contrat d'apprentissage soit le moyen de recruter facilement de la main-d'œuvre « sélectionnée » à bon marché.

e. L'apprentissage : une « école » de la seconde chance ?

Si certains évitent la formation théorique, pour d'autres l'apprentissage est une façon de reprendre un parcours scolaire interrompu, en quelque sorte une seconde chance. Dans ce cas, la formation théorique est reconnue, car elle mène à une reconnaissance institutionnelle et professionnelle.

« Donc l'apprentissage, je trouve que c'est une très très bonne méthode pour les personnes qui ont du mal, déjà. Parce que moi étant donné que j'ai été déscolarisé, j'avais décroché avec tout ça. Je ne me voyais pas concrètement repartir dans un lycée, et dans un lycée normal pour étudier deux ans ou trois ans. Donc, le fait de faire un peu de manuels, le fait de revenir à l'école, on se dit bon, juste une semaine à faire à l'école puis après je repars en entreprise. Donc, c'est pas mal. C'est vraiment pas mal pour les personnes qui n'aiment pas vraiment passer leur temps à l'école. Mais c'est aussi une bonne méthode pour ceux qui ont envie d'apprendre un métier. » (TSMEL, homme, 20-21 ans)

f. L'organisme de formation : un choix tardif

Exceptionnellement, l'apprenant-e change d'organisme de formation. Ce changement est initié par l'apprenant-e, parce que l'organisme de formation et le rythme des périodes d'apprentissage ne lui conviennent pas. C'est le cas de cette alternante qui avec l'accord de sa structure d'accueil (association) change d'organisme de formation en milieu de première année.

« Parce que cela ne me plaisait pas. Déjà, le rythme, je n'aimais pas ça. Parce que là-bas, c'était le matin en entreprise et l'après-midi à l'école. Donc, tous les jours de la semaine, le changement cela n'allait pas. [...] Fin, il y avait des choses que je n'acceptais pas. Du coup, j'ai décidé de partir. J'avais une copine qui était là, ici. Elle m'a dit : “ Ben, viens. Moi, je suis en BTS assistant de gestion à ‘nom de l'organisme de formation’ ” ». Parce que, je ne connaissais pas du tout en fait, avant d'être à “ nom de l'organisme de formation ”... » (STS AG, femme, 18-19 ans)

g. Persévérer ou arrêter la formation en apprentissage

Changer d'entreprise : un changement pour continuer et réussir

Certaines changent d'entreprise (n=4) en cours de formation souvent durant la première moitié de la formation. Les motifs invoqués sont de natures différentes : le relationnel dans l'entreprise, le manque de soutien ou de suivi, une activité trop en décalage avec la formation (TSMEL et STS AG, n=3). Un apprenant quitte l'entreprise, mais pas le patron qui débauche l'apprenant de l'entreprise qu'il vient de céder. L'apprenant poursuivra sa formation de façon peu assidue et obtiendra son titre professionnel tout en occupant un poste d'aide-comptable dans la nouvelle entreprise. Cette nouvelle fonction lui convient et il souhaite poursuivre ses études dans cette spécialité.

En entreprise et en formation théorique : persévérer dans la difficulté

Parmi ceux et celles qui éprouvent des difficultés, certain-e-s persèverent. Les difficultés sont alors d'ordre « scolaire », ils/elles n'arrivent pas à se mettre au niveau avec un manque de soutien réel en entreprise (STS AG, femme, bac pro, 18-19 ans, sans absentéisme) ou à l'inverse l'impression de ne faire que des notions plusieurs fois vues et revues en formation théorique (TSMEL, homme, bac pro, 18-19 ans, avec un absentéisme fréquent et choisi). Dans les deux cas, seule la perspective du titre professionnel ou du diplôme leur permet de poursuivre la formation. D'autres ont des expériences en entreprise difficile qui occasionnent des mises au point ou changements de service et parfois du/de la tuteur/trice. D'autres vivent des situations de travail déclassé, décalé, des durées et horaires de travail inhabituels ou une pression jugée importante.

Arrêter la formation : entre alternative et impossibilité

Enfin, d'autres arrêtent complètement la formation presque toujours au cours ou en fin de première année. Les motifs invoqués sont d'ordre pratique (difficulté de concilier études et trajet trop long), familial (éloignement de la région d'origine), conflit avec l'entreprise d'accueil, éthique (refuse de continuer dans une entreprise qui ne correspond pas à ses engagements politiques) ou encore suite à l'obtention d'un autre BTS (inscription d'attente).

Arrêter la formation n'est pas toujours un échec sans lendemain. Ainsi, un alternant reste dans son entreprise d'accueil et signe un contrat à durée déterminée avec une perspective d'un contrat à durée indéterminée. Il a aussi fait l'expérience du monde du travail et de la pression des objectifs chiffrés quand on travaille dans la vente. Il envisage de s'orienter vers un poste plus en lien avec la logistique dans une autre entreprise. Ainsi, son travail actuel lui permet de prendre le temps d'envisager son avenir professionnel. Un second trouve rapidement du travail et envisage une formation plus en lien avec ses aspirations. Pour tous les individus que nous avons pu suivre directement ou indirectement, l'arrêt de la formation ne signifie pas le désœuvrement. Ce qui rejoint les conclusions de Masdonati et Lamamra (2011) qui constate que le travail reste central dans les préoccupations de ces « décrocheur-euse-s » malgré une expérience négative pour des jeunes alternant-e-s ayant interrompu leur formation durant la première année. Pour les auteur-e-s, cette importance accordée au travail est liée à l'utilité sociale, d'insertion professionnelle et financière du travail. Ce que l'on retrouve dans les entretiens avec les alternant-e-s de notre population. Plus âgés, ils ont un usage aussi plus distant de l'emploi occupé après l'abandon de la formation. Il le considère comme un moment de transition vers un devenir professionnel plus en adéquation avec leurs aspirations.

h. Choisir entre s'investir en entreprise ou dans la formation

Il faut dire que parfois la pression, l'envie de s'investir dans un projet de l'entreprise, l'intérêt pour le travail ou la perspective de prouver pour rester, crée une situation de dilemme pour l'alternant-e : s'investir dans l'entreprise au détriment de sa formation ou s'investir dans la formation au risque de réduire ses perspectives dans l'entreprise d'accueil. Par exemple, cet alternant qui prend de plus en plus de responsabilités dans l'entreprise au cours des deux ans de formation. Il est considéré comme un salarié sur un poste à plein temps. Personne ne le remplace lors de ses périodes en formation théorique. Il doit rattraper le retard en rentrant de formation. Il peut de moins en moins libérer son esprit

des préoccupations de l'entreprise pour se concentrer sur les cours pendant les semaines de formation.

« J'ai pris du retard et maintenant... Je suis en retard. [...] dans mes fiches, pour le diplôme. Donc, juste ce retard à rattraper, voilà. Sinon, tout se passe bien. En cours, je suis, ça va, je ne suis pas à la ramasse, dans n'importe quelle matière. [...] C'est moi qui trouve le temps long, en fait, maintenant. Parce que j'en ai marre de venir ici... [...] C'est les cours, en fait. Ça y est, j'ai une saturation. [...] C'est de faire la part entre l'entreprise et le centre de formation. Quand je suis en entreprise, j'ai la tête là-bas, et quand je reviens, il faut que je remette la tête dans les cours. J'ai quand même en plus une partie de mon cerveau qui reste là-bas. Parce que, on me contacte tous les jours, je prends une semaine de retard à chaque fois que je viens en cours. [...] Et quand je reviens (au travail), il faut que je rattrape mon retard... Il n'y a personne qui me remplace. [...] C'est moi qui ai pris un peu plus de responsabilités au travail. [...] C'était le deal. Si je faisais la formation TSMEL, je n'allais pas rester magasinier, j'allais faire d'autres choses. Donc, un poste à responsabilité. Donc, du coup maintenant, il faut faire la part des choses. Et, je la fais mal. » (TSMEL, homme, 20-21 ans)

À travers ce témoignage transparait toute la difficulté pour l'alternant-e de faire la liaison entre les deux lieux d'apprentissage l'entreprise et l'organisme de formation. Cette situation peut se rencontrer dans un contexte de réussite de la formation dans une entreprise de taille intermédiaire. On voit ici les limites d'une alternance juxtapositive, mais surtout de ce mode de formation. Comme le rappellent nombre d'auteur-e-s, les périodes en entreprises s'accompagnent de contraintes de production. Quand l'alternant-e est mis-e en responsabilité sur des missions, il/elle est reconnu-e professionnellement, son travail est valorisé (réel, utile et productif pour l'entreprise). Cependant, il existe une contre partie : un investissement important. Cet investissement dépasse le temps accordé à l'entreprise, car la mission devient une préoccupation « permanente » et les responsabilités endossées dépassent les limites du lieu de travail. C'est certainement un effet de la « professionnalisation-travail » (Wittorski, 2008) de l'alternant-e qu'il/elle commence à vivre. et il/elle intègre l'autonomie et les contraintes d'agent-e de maîtrise ou de technicien-e supérieur-e en même temps qu'on lui demande (impose) d'être plus productif et efficace. Pour certain-e-s alternant-e-s cela peut être un frein et pour d'autres une motivation supplémentaire à l'investissement dans la « professionnalisation-formation » (*id.*).

i. L'entraide entre alternant-e-s : une nécessité ?

Les alternant-e-s s'entraident souvent toute l'année par affinité ou en groupe. Le travail de groupe et la solidarité deviennent une pratique plus régulière et organisée en fin de formation pour la constitution des dossiers de fin d'année. Les particularités d'organisation de chaque formation et les contingences liées aux métiers occasionnent des contraintes différentes. Par exemple les TSMEL ne se voient en cours qu'une semaine de temps en temps, ils sont plus dispersés géographiquement et ils/elles ont des horaires plus fluctuants et sur une plage plus grande, ce qui provoque des difficultés pour organiser un travail de groupe régulier pour tous/toutes les alternant-e-s. Enfin, il y a des différences entre les promos qui s'auto-organisent plus ou moins vite dans l'année en fonction des personnalités et des expériences antérieures.

*« Doctorant : Comment vous avez décidé de travailler en groupe ?
Alternante : Ben, on a commencé à en parler, qu'il fallait qu'on se remette au boulot, chacun de son côté. Et après, il y en a un dans la classe qui a proposé, qui fait ça à chaque*

fois, de travailler en groupe. Mais suivant, on a pas tous les mêmes horaires, pas tous le même job, du coup, il n'y aura pas beaucoup de monde à chaque fois. Mais bon, je lui ai dit : « Ce n'est pas grave, si on commence comme ça, on ne fera jamais rien ». Donc, on s'est motivé tous les deux et du coup, on a motivé le reste et du coup, ben... Tout le monde est motivé, quoi. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Pour certain-e-s, cette entraide est nécessaire pour terminer les documents de l'examen et pour se remotiver en fin de formation.

Doctorant : D'accord. Qu'est-ce que cela peut apporter, ça ?

***Alternante :** Ouais, déjà la motivation. Et... par exemple, si je ne trouve pas des phrases comment dire certaines choses ou ... Par exemple, si je ne trouve pas quoi dire sur une compétence ou n'importe, ben, ils peuvent donner leur avis, m'aiguiller un peu, m'aider. (STS AG, femme, 22 ans et plus)*

- j. Une différence d'évolution entre les jeunes et les moins jeunes dans la maturité ?

Les jeunes qui n'ont que peu connu le monde du travail (souvent à travers les stages et jobs d'été) déclarent plus fréquemment une évolution de leur maturité en seconde année qui se remarque au centre de formation :

« Maintenant, il y a une meilleure ambiance. Puis, ouais, l'ambiance de la classe a changé. C'est moins... Il y a moins le côté enfant. Parce que... des fois, on se dit : " tu es en BTS mais enfin... Tu es là pour toi, tu n'es pas là pour tes parents. Tu n'es pas en bac, quoi. Si tu es en BTS, c'est que tu le veux." Donc, il faut... » (STS AG, femme, 18-19 ans)

et en entreprise :

« Je pense que cela permet de grandir. Je pense que d'être dans le milieu du travail tout le temps, tout le temps, tout le temps, c'est pas comme quand on fait les jobs d'été ou quand on fait des stages. Là, on n'y est constamment. On est obligé de se lever le matin, sinon, ben, on n'est pas payé. C'est pas pareil pour aller à l'école. On se dit : "Je n'ai pas le choix." Alors que quand on est en lycée on se dit : " bon, je n'ai pas envie d'y aller, je suis malade c'est pas grave. " Là, non. » (STS AG, femme, 18-19 ans)

- k. De l'intégration à la l'identité professionnelle

Les alternant-e-s évaluent leur intégration dans l'entreprise et le monde du travail avec les marques de reconnaissance du milieu professionnel. Par exemple des marques de confiances pour le recrutement de personnel (dans les deux formations quelque soit le sexe).

« Puisque l'on recrute des saisonniers pour l'été. Et en fait, les saisonniers ont été recrutés par le bouche-à-oreille, aussi. Voilà, donc je sais que moi j'avais un ami à moi qui cherchais du travail. Donc, je lui ai demandé (au responsable de l'entreprise d'accueil), il a passé un petit entretien, mais rapidement... Cela a été fait entre-deux. Donc, il a été pris. Après, oui c'était du bouche-à-oreille, c'étaient des agents qui avaient le cousin ou le copain ou, voilà. » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)

Cette reconnaissance se gagne aussi par rapport au collègue de travail que ce soit dans les bureaux ou sur le terrain comme le montre l'expérience de cet alternant qui a connu les deux situations pendant sa période de formation.

« **Alternant** : En fait, quand j'étais à " nom première entreprise d'accueil ", c'était plus strict de parce que je devais faire, quoi. Fallait, que j'aie une certaine autorité, quoi. Parce que pour se faire respecter face à des hommes de 40 ans, il faut quand même de temps en temps montrer qu'il y a quelqu'un en face. Mais, maintenant, je n'ai plus besoin de le faire en tant que comptable. Donc... c'est différent. Je vous dis, ce n'est plus du tout le même métier. Voilà. Il faut s'imposer aux autres, moi.

Doctorant : Il faut que tu t'imposes dans cette boîte ou pas ?

Alternant : Il faut quand même s'imposer, parce que sinon... Si on ne s'impose pas, en fait la paperasse, quoi. [...] Il faut montrer qu'on est apte à recevoir du travail intéressant. Participer à tout ce qui est gestion, participer aux réunions, voilà. Montrer que l'on peut le faire, quoi. Parce que si l'on reste dans son coin et que l'on parle à personne... Voilà. C'est plus compliqué. » (TSMEL, homme, 18-19 ans)

Cette reconnaissance par les responsables et les collègues en entreprise participe à l'intégration de l'alternant-e dans le monde du travail, dans l'entreprise, le conforte dans ses capacités et ainsi participe à sa professionnalisation au sens de « *professionnalisation des acteurs* » (Wittorski, 2002). Ainsi, l'alternant-e construit son identité professionnelle (Trottier, 2001). Quelques fois, cette construction se fait sans (ou malgré) l'entreprise d'accueil, car celle-ci ne donne pas l'occasion ou n'assure pas à l'alternant-e de se professionnaliser sur des tâches du niveau de qualification ou de la spécialité visée par la formation. C'est la volonté de l'alternant-e, sa croyance en ses capacités – autrement dit le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura) – et les buts (Lent, 2008) poursuivis, qui lui permettent de se professionnaliser (au niveau et dans la spécialité) avec notamment les ressources puisées au centre de formation. Parmi ces ressources, il y a les formateur-trice-s souvent issus du monde professionnel et les alternant-e-s de la promotion. Ainsi, les échanges d'expériences entre pairs (alternant-e-s) et avec des « expert-e-s » participent à la construction d'une identité professionnelle par : une comparaison à minima, une confortation des positions en entreprise, la mise en exergue d'un décalage, la gestion ou la résolution de problèmes techniques et de conflits (par exemple avec le/la tuteur-trice) ou encore une vision plus élargie des activités et responsabilités potentielles. Cela rappelle les échanges de récits expérientiels étudiés par Marchand et Falzon (2015) dans une école de l'aviation de chasse française. Les auteur-e-s démontrent, dans ce contexte,

« *l'intérêt de la pratique anecdotale pour l'apprentissage de la résolution de problème et de la gestion des risques, notamment parce qu'elle permet au récepteur de développer des compétences d'analyse de l'expérience au contact de la pratique d'opérateurs plus experts.* » (2015, p. 258)

On peut supposer que ces échanges, par ailleurs peu étudiés (id.), fonctionnent comme des expériences vicariantes (Bandura) et participent à la construction du sentiment d'efficacité personnelle.

« *Donc, c'est vrai qu'on vient à discuter du travail. Et oui, on discute aussi avec les filles aussi par rapport comment cela se passe. Un peu, les responsabilités qu'ils te laissent ou qui ne te laissent pas... Les tâches que l'on fait tout simplement aussi. Moi, je touche à ça. Pas moi. Moi je fais ça. Donc, c'est sympa aussi. On voit aussi ce que font les autres.* » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)

Pour d'autres, cette professionnalisation n'est pas celle annoncée et désirée. Comme cette alternante en BTS AG qui espérait se rapprocher d'une activité en lien avec l'écologie dans sa première entreprise d'accueil. Déçue, elle quittera cette dernière et finira sa formation dans le secteur de la santé puis poursuivra en licence dans une formation à l'intitulé plus prometteur. Si l'alternante a validé des compétences, a-t-elle pour autant construit une identité professionnelle ? On peut en douter, car elle poursuit dans une licence en relation

avec la gestion, mais dans la perspective d'une orientation tournée vers l'écologie ce qui est assez éloigné de son précédent secteur d'activité (la santé) mais conforme à son projet de début de formation.

1. L'alternant-e : entre jeune et salarié-e

Les alternant-e-s décrivent des situations en entreprise d'accueil souvent proche de ce que laissait entrevoir l'entretien de recrutement. Cependant, les situations recouvrent une palette importante de disparités entre alternant-e-s : de l'alternant-e-s en responsabilité au/à la simple exécutant-e. Ce qui recouvre autant de conditions de travail différentes des alternant-e-s. C'est aussi ce que relève Moreau (2008) pour les apprenti-e-s de tous niveaux. Quand ils/elles décrivent leur vécu dans les dimensions professionnelles, de la formation et personnelles, ils/elles semblent bien éloigné-e-s pour la plupart d'une recherche de vie estudiantine. Car ils/elles disent changer peu leurs habitudes socio-culturelles de leur milieu d'origine, souvent modeste. Si, comme le dit Moreau à propos des jeunes apprenti-e-s,

« [...] les « nouveaux apprentis » ne constituent ni un reliquat du passé ni une jeunesse à part, mais s'inscrivent dans un champ remodelé où difficultés d'insertion professionnelle, scolarisation prolongée et redéfinition de l'identité juvénile constituent les points nodaux de l'entrée dans la vie adulte. » (Moreau, 2005, p. 37),

les alternant-e-s enquêté-e-s, plus âgé-e-s et avec souvent des expériences multiples, se projettent plus comme « jeune salarié-e en formation ». D'ailleurs, leur statut d'alternant-e n'est pas un rempart contre les aléas de la vie de l'entreprise qui peuvent tour à tour les servir comme les desservir.

9. Le tutorat entre présence et absence, nécessité et entrave

Avec les tâches en entreprise, le tutorat est une préoccupation des alternant-e-s quelques fois dès avant leur première journée dans l'entreprise d'accueil. Souvent, ils/elles rencontrent pour la première fois leur futur-e tuteur-trice à l'entretien de recrutement.

a. En entreprise : avoir un tuteur ou une tutrice

À l'entrée en alternance, sur l'ensemble de la population enquêtée, les alternant-e-s sont tutoré-e-s plus fréquemment par des femmes (n=20) que par des hommes (n=15) et seulement une alternante de STS AG a simultanément un tuteur et une tutrice. Les alternant-e-s en BTS AG sont tutoré-e-s très majoritairement par des femmes (n=14 sur 16) alors que les TSMEL sont tutoré-e-s seulement au deux tiers par des hommes (n=13 sur 20). Et les alternantes en TSMEL sont tutorées de façon équilibrée par des hommes et des femmes. Il ressort des données que globalement les alternantes sont tutorées par des femmes et les alternants plutôt par des hommes. Et cette répartition est fortement marquée par la spécialité de formation plus que par le sexe de l'alternant-e. Par ailleurs, la très grande majorité des alternant-e-s sont tutoré-e-s par leur supérieur-e direct-e (n=32). Pour les autres (n=4), c'est un collègue de travail ou l'échelon au-dessus de leur supérieur-e direct-e. Il n'y a pas de différences notables entre les alternants et les alternantes.

b. Le tutorat : entre providence et absence

Quelques fois l'alternant-e ne sait plus vraiment qui est son/sa tuteur-trice. Car la situation peut évoluer. Par exemple pour cet alternant qui reste dans la même entreprise d'accueil du CAP au TSMEL. Les postes successifs qu'il occupe, la succession de contrats

d'apprentissage et sa bonne intégration dans l'entreprise le font hésiter quand on lui demande qui est son/sa tuteur-riche. Car il n'y a pas de correspondance entre la tutrice sur le terrain et le nom du tuteur sur le contrat.

« **Alternant :** C'est à partir de là que... Que j'étais tout seul au bout de trois mois, deux, trois mois. Forcément, il y a la responsable, il est là pour surveiller, mais... Un peu comme tout le monde. Ils surveillent un peu tout le monde, quoi. Mais sinon, non, j'ai personne pour me surveiller. [...] Je suis autonome.

Doctorant : Donc, c'est en ça que tu dis, que tu n'as plus le tuteur. En fait, officiellement, elle est encore là ta tutrice ?

Alternant : oui, sur le papier, non, c'est 'prénom masculin', le responsable d'entrepôt. Mais vu, que j'ai signé un contrat avec lui en CAP, on a toujours gardé le même. [...] Mais, ce n'est plus mon responsable parce que je ne suis plus dans les quais. Du coup, c'est ma responsable bureau. Mais, ça, on n'a pas changé au niveau papier. » (TSMEL, homme, 20-21 ans)

Pour d'autres, la situation est floue dès l'entrée en formation avec un-e tuteur-trice distante ou plus ou moins absente. C'est alors les collègues de travail ou la/le responsable de service qui forme et conseille l'alternant-e.

« Après, elle (la tutrice) est très souvent absente... Donc, et puis quand elle est présente, elle fait souvent des colles, des conférences, des ci, des là. Elle passe pour me déléguer des projets, des réalisations à faire en ce moment. Puis, elle s'en va. Donc, du coup, c'est vrai que si j'ai des questions, si j'ai des potentiels problèmes, elle suit le service achats de très très très loin. Elle ne sait pas vraiment ce qui s'y passe, quoi. Elle a juste le titre, mais... Elle ne fait pas grand-chose. C'est la cadre, qui est dans ce service, que je considère réellement comme tutrice, quoi. Elle était également DP (Déléguée du personnel) l'an dernier. C'est elle, qui s'est rendu compte du truc. Mais... voilà. La responsable du service achats, elle est souvent absente. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Dans certaines entreprises, la responsabilité de tuteur/trice est attribuée sur des critères de responsabilité « administrative », alors que sur le terrain, c'est la responsabilité « opérationnelle » qui s'impose pour l'encadrement de l'alternant-e. Exceptionnellement, le tuteur « encadrant » est encore apprenti et ne peut pas officiellement revêtir le titre.

Ainsi les alternant-e-s rencontrent différents niveaux d'implication des tuteurs ou des tutrices. Pour certain-e-s l'absence de tuteurs/tutrices n'est pas perçue comme préjudiciable à leur intégration et formation en entreprise. Pour d'autres, les difficultés s'accumulent, la possibilité d'un recours à un tuteur/trice à l'écoute et disponible fait cruellement défaut.

« Et là, eh ben, en fait, je me retrouve que l'entreprise... J'essaie de ... broder un peu, quoi. On va dire par rapport à, comment cela s'appelle, mon rapport de stage non, c'est pas un rapport de stage. C'est un dossier que je dois rendre à la fin de l'année avec plusieurs compétences à remplir. J'essaie de les remplir tant bien que mal, mais c'est compliqué. [...] Les fiches de compétences, j'ai réussi à en remplir quelques-unes, mais le problème, c'est que c'est moi qui les ai remplies et moi, je n'ai pas d'aide de mes tuteurs ou autre chose dans l'entreprise. Donc... Voilà. [...] C'est en gros, ça, voilà : je suis dans l'entreprise, je fais ce qu'il y a à faire, j'essaie de me démerder pour faire tout ce que je dois faire pour mon stage, quoi. C'est moi qui cherche, et puis voilà. » (TSMEL, homme, 22-23 ans)

De façon inattendue, l'absence du tuteur ou de la tutrice peut permettre à l'alternant-e d'accéder à des tâches jusque-là interdites ou relevant de la responsabilité du/de la tuteur/trice. Dans certains cas, l'alternant-e assume le travail du/de la tuteur-trice avec ou sans aide. Par exemple, cette alternante qui prend la place de sa tutrice qui a quitté

l'entreprise en 2^e année. L'entreprise est petite et elle ne peut pas embaucher de personnel. L'alternante est contrainte de tout gérer.

« Il y a beaucoup de choses que...fin, à la base je n'avais pas le droit. Il a vu que je suis toute seule cette année, j'essaye un peu de le faire. Après, j'étais plus ou moins limitée dessus. [...] Tout ce qui était recherche de nouveaux fournisseurs, ce qui était relation fournisseur, je n'y touchais pas.[...] C'est des choses que je ne touche pas. La planification, tout ce qui était planification de chantier et tout ça... [...] ben, disons qu'à la base, je devais être juste l'assistante de l'assistante de direction. Et maintenant, en étant l'assistante, je suis quand même... Je gère tout ce qui est la partie administrative, commerciale, fin. J'ai pris le poste d'assistante de direction. » (BTS AG, femme, 20-21 ans)

Pour d'autres, c'est une absence prolongée pour maladie du tuteur ou de la tutrice qui propulse l'alternant-e sur des tâches ne relevant pas normalement de son niveau de compétence ou responsabilité.

Dans la majorité des cas, le tutorat semble cohérent et l'alternant-e est encadré-e par une personne à la fois responsable du service ou autonome dans son poste et compétente pour assurer le tutorat. Mais même dans ce cas, les alternant-e-s ont la surprise de constater que le monde de l'entreprise est un monde de concurrence effective ou ressentie même dans le cadre de leur formation. Comme cette alternante qui change de service parce que sa tutrice se sent en danger devant sa compétence grandissante.

« Elle était volontaire. C'est même elle qui m'a fait passer l'entretien d'embauche et tout. Et cela s'est super bien passé les deux premiers mois. Et à un moment elle est partie en vacances, et en fait je pense que c'est ça qui... qui a causé problème. J'ai réussi à m'en sortir à peu près toute seule sans elle et assurer pour deux personnes, en fait, le travail. Et dès qu'elle est rentrée, en gros elle a fait des réflexions comme quoi, que personne prendrait son boulot... Que je n'étais pas capable... Des choses comme ça... Donc, je pense qu'il y avait, elle m'a pris comme... une rivale. Sauf que bon, il n'y avait pas du tout, je ne voulais pas piquer son poste... » (STS AG, femme, 22-23 ans)

Sans être majoritaire, cette situation n'est pas exceptionnelle et se retrouve indifféremment dans les deux formations et quelques soit le sexe de l'alternant-e ou du/de la tuteur-trice. Parfois ce sentiment de concurrence ou de rivalité est ressenti par d'autres personnels que le/la tuteur/trice.

Cela peut se traduire par différentes initiatives de la part de l'alternant-e, par exemple la demande de changer de tuteur-trice. Comme dans le cas de cette alternante de BTS AG qui s'inquiète pour la constitution de son dossier de projet en entreprise à déposer en fin de formation et à défendre devant un jury.

« J'ai changé de tutrice, donc c'est l'assistante de direction qui est ma nouvelle tutrice. Puisqu'entre-temps, j'ai changé de projet, du coup. [...] Donc, à la base j'avais le projet de la qualité, c'est-à-dire mettre en place la qualité d'entreprise. Et c'était sous la responsabilité de ma tutrice puisque c'est elle qui avait mis en place ça à l'époque. Très... Donc, j'ai demandé vu que cela se passait mal à changer de tutrice et donc à changer de projet aussi. [...] J'ai changé avant que l'on commence des dossiers. Donc, justement j'ai changé (de tutrice) pour éviter que cela me pose des problèmes et que je me retrouve à court d'informations. » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)

Cependant, ce cas est rare et le plus souvent l'alternant-e doit s'arranger de la situation. Ainsi, ils/elles mettent différentes stratégies en place dépendant en partie de la possibilité

d'utiliser ou pas les documents de l'entreprise. Ainsi, parfois les responsables refusent l'accès aux chiffres de l'entreprise, alors que pour d'autres l'utilisation n'est que peu contrainte. Ainsi, les projets en entreprise imaginés par les alternant-e-s se construisent :

- du plus documenté (documents en libre accès), comme le projet en parallèle d'un projet existant,
- au moins documenté (aucune mise à disposition), ce qui oblige l'alternant-e à imaginer un projet fictif ne reprenant que le contexte de l'activité de l'entreprise.

Ces situations peuvent s'accompagner d'une attitude bienveillante mise à disposition active, mais sans conseils ni temps en entreprise. Dans d'autres cas, c'est une attitude de blocage complet de l'information et l'indifférence aux demandes qui déroutent un temps l'alternant-e.

Quelques fois, le changement de tuteur-trice est provoqué par le changement d'entreprise soit à l'initiative de l'alternant-e (n=3), soit suite à une vente et une réorganisation de l'entreprise (n=1). Dans de rares cas, le changement de tuteur se fait en douceur avec le changement de poste de l'alternant-e. Dans ce cas, ce changement n'est pas forcément retranscrit dans le contrat.

c. Le/la tuteur-trice : le Janus²³⁰ de l'entreprise d'accueil ?

Le discours des alternant-e-s montre toute l'importance que le tutorat revêt à ce moment de leur formation. C'est d'ailleurs un des sujets, à propos de leur vie professionnelle, qui est régulièrement abordé lors des échanges entre alternant-e-s en centre de formation.

*« Doctorant : Et tu échanges aussi avec tes camarades tes expériences au pas ?
Alternante : Ah, oui tout le temps, tous les jours, on a des choses à se raconter.
Doctorant : De quel ordre ? Alternante : Je dirais que c'est des conflits. Mais bon, je n'ai pas de conflit, mais il y en a qui ont des conflits avec leurs tuteurs... Qu'est-ce qu'elles ont fait... Voilà . » (BTS AG, femme, 18-19 ans)*

D'autant que changer de tuteur-trice-s « officiel-le-s » se concrétise pour huit alternant-e-s (2 femmes et 2 hommes en TSMEL ; 6 femmes en STS AG). Les alternant-e-s qui rencontrent cette situation se retrouvent le plus souvent dans les catégories suivantes : les femmes (uniquement), les STS AG, la tranche d'âge des 22-23 ans, parmi les alternant-e-s dont le niveau le plus élevé est le bac et ceux/celles dont le foyer parental est le moins favorisé. Pour autant, cela n'est pas significatif, car les motifs sont très divers et quelquefois indépendants de l'alternant-e et de l'entreprise comme le décès ou le départ de la tutrice. Aussi, ces changements à l'initiative des alternant-e-s ou de l'entreprise sont rares. Ce qui n'empêche pas un suivi par des personnes différentes sur le terrain durant la période de formation.

Peu d'alternant-e-s disent se préoccuper avant ou lors de l'entretien de recrutement de leur tutorat. À ce moment, la priorité est l'accès à l'entreprise d'accueil. Cependant avec les premiers mois en entreprise – l'intégration et la formation au poste – et les impératifs d'assumer des missions du référentiel de qualification, de compléter des fiches d'activités et de mettre sur papier le projet en entreprise, l'accompagnement devient stratégique pour la réussite de l'alternant-e. Les situations, nous venons de le voir, sont diverses du/de la tuteur/trice présent-e, facilitant-e et formateur-trice à la personne éloignée, absente et parfois hostile. Ainsi, « sur le terrain, on observe en effet que le tutorat est un objet aux contours

²³⁰ Dans la mythologie romaine Janus est le gardien des portes.

flous » (Kloetzer, 2015, p. 288). Ce dernier est réglementé, ce qui n'empêche pas une « culture » et une pratique tutorale très versatile suivant les entreprises d'accueil et les tuteur-trice-s. Quelque soit la situation, l'alternant-e se doit de considérer l'issue de sa formation sous deux aspect : la diplômation et son devenir dans ou hors de l'entreprise d'accueil. Et il/elle est parfois amené-e à prendre l'initiative d'un changement de tuteur-trice (quand cela ne lui est pas imposé par les circonstances) ou de mettre en place une stratégie lui permettant de finaliser sa formation quelques soient ses relations (ou non relations) avec le/la tuteur-trice. Si les entretiens des alternant-e-s de l'enquête décrivent l'importance et le rôle du/de la tuteur-trice, ils/elles démontrent que dans une certaine mesure et dans des circonstances particulières son absence peut être une opportunité. Par ailleurs, sous la pression de la nécessité, certain-e-s alternant-e-s développent, dans les situations difficiles de tutorat des stratégies de contournement des difficultés rencontrées sur le terrain grâce à des ressources externes (des personnels de l'entreprise, le centre de formation, des alternant-e-s de la formation...) ou internes (vécu antérieur, volonté de réussir, capacité de prendre des initiatives et d'imagination...). Ces situations ne sont ni significativement plus rencontrées par l'un ou l'autre sexe du/de la tuteur-trice ou de l'alternant-e, ni typique d'une formation.

10. Alternance et apprentissage

« Sans biographie il n'y a pas d'apprentissage, sans apprentissage il n'y a pas de biographie. » (Alheit & Dausien, 2005, paragr. 48)

Dans les chapitres précédents, nous avons étudié le choix et les motivations des alternant-e-s à suivre une formation en alternance de niveau bac+2. Parmi ces motifs, la préoccupation d'apprendre pour soi, dans une perspective d'un avenir professionnel ou pour poursuivre sa formation occupe une place incontournable. De par la conception des formations, les alternant-e-s de STS AG et TSMEL sont soumi-e-s à des contraintes « scolaires » différentes. Ainsi, les alternant-e-s de STS AG se rencontrent presque toutes les semaines en centre de formation alors que les alternant-e-s de TSMEL ont un calendrier plus espacé : une semaine par mois en moyenne. Ce choix de rythme de l'alternance a des implications sur le déroulement des cours et des implications différentes pour les alternant-e-s. Les alternant-e-s STS AG, sont manifestement plus astreint-e-s à un travail régulier évalué par des épreuves écrites régulières en vue d'une validation terminale (BTS blancs), alors que les alternant-e-s TSMEL sont préoccupé-e-s par une obligation de compléter des fiches de compétences et des épreuves de type « étude de cas » à présenter et à argumenter pour une validation plus en continu. La délivrance du diplôme de BTS AG est soumise à une évaluation externe alors que le titre professionnel est le résultat d'une validation en continu de l'organisme de formation et terminale par un jury de professionnel-le-s. Dans les deux cas, l'aspect professionnel des épreuves comporte un dossier de projet en entreprise et des documents plus spécifiques à des compétences de la spécialité. Mais seuls, les alternant-e-s en STS AG ont des épreuves d'enseignement général. Finalement, le TSMEL se conforme plus à une validation du type formation continue alors que le BTS AG se conforme aux exigences d'une évaluation et d'une validation du type « scolaire »²³¹. Et les alternant-e-s de TSMEL prennent souvent connaissance des modalités des évaluations en cours de formation. Peu d'alternant-e-s

²³¹ En effet en consultant le référentiel du « Brevet de technicien supérieur d'assistant de gestion de pme-pmi à référentiel commun européen » d'avril 2009, on constate que les STS AG de notre enquête sont soumi-e-s aux mêmes modalités d'examen que les candidat-e-s scolaires qui sont assez différentes des modalités de la formation continue dans les établissements publics habilités. Ces dernières se déroulent essentiellement sous forme de CCF (contrôle en cours de formation).

regrettent que la formation ne soit pas plus « théorique »²³² (TSMEL, un homme et une femme, bac général). D'autres se déclarent stressé-e-s par les évaluations et particulièrement la partie à l'oral. Quant aux alternant-e-s de BTS AG, ils/elles ne sont pas étonné-e-s de rester dans un schéma d'évaluation « scolaire ». Dans les deux formations, le passage devant un jury pour défendre le dossier en entreprise est souvent un moment anticipé avec une certaine inquiétude.

a. Du rôle des missions et du dossier en entreprise dans les apprentissages

Souvent, les missions et le projet en entreprise sont des occasions pour l'alternant-e de prendre la main sur leurs tâches et leur formation en entreprise. Ils prennent souvent l'initiative de faire des demandes. Parfois devant le manque de bonne volonté de l'entreprise ou du/de la tuteur/trice, ils/elles demandent à changer de service ou de projet en entreprise. Parfois, ils/elles inventent un projet, et rarement, ils/elles peuvent aller jusqu'à la rupture du contrat et changer d'entreprise. Leur prise d'initiative est motivée par la réussite à l'examen et souvent au-delà pour avoir une expérience en entreprise réellement formatrice et qui améliore leur employabilité. C'est les plus scolaires qui ont souvent un attachement au référentiel. Celui-ci est considéré comme le garant d'une bonne formation et de perspectives plus diversifiées d'emploi.

« Eh ben, vu que j'en avais besoin par rapport à mon BTS, par rapport à certaines missions que j'avais à faire, je suis allée voir, j'ai demandé si c'était possible par exemple une demi-journée par semaine de voir un peu, ou qu'elle me donne le plus de tâches pour que l'on m'apprenne, pour que je voie. Et elle m'a dit qu'il n'y a pas de problème. Donc, pendant deux, trois semaines, j'ai été par exemple une demi-journée avec la personne du social, après j'étais avec celle de la facturation. » (STS AG, femme, 18-19 ans)

Le rôle du/de la tuteur-trice en entreprise peut être déterminant pour répondre aux attentes de l'alternant-e. Alors que certain-e-s tuteur-trice-s facilitent la découverte de l'ensemble de l'entreprise et des missions couvertes par le référentiel, d'autres sont plus dans des impératifs de production. Dans ce dernier cas, l'alternant-e est spécialisé sur un poste et doit s'arranger seul-e pour compléter ses fiches ou ses missions. C'est souvent ressenti comme une frustration et une difficulté supplémentaire dans le déroulement de la formation.

b. Apprendre en entreprise : une expérience sur le tas ?

Quelques fois, c'est l'alternant-e qui doit se créer son parcours de formation dans l'entreprise. Car le/la tuteur-trice officiel-le délègue tacitement ou explicitement (mais rarement de façon formalisée) le rôle d'encadrement et de formation au personnel de la structure. Parfois, cela ressemble fortement à une formation sur le tas (Brochier, 2004). Dans ces cas, le tuteur ou la tutrice est décrit-e comme un-e responsable trop « occupé-e » pour accompagner l'alternant-e.

« Doctorant : Et qui c'est ton tuteur en fait ou ta tutrice ?

***Alternante :** Mon patron. [...] Qui est là une semaine sur deux... Donc au début cela a été un peu dur. Sur la première semaine, je n'ai pas fait grand-chose. Parce qu'ils ne me donnaient pas de travail à faire... Ou très peu. Et en fait la deuxième semaine, il y a le*

²³² Choix de l'alternance par défaut ou poste en entreprise d'accueil en décalage de niveau de qualification avec la formation, uniquement en TSMEL.

patron qui est revenu. Et quand il a vu que je n'avais rien fait. Il a un peu râlé. En disant : " ben, il faut qu'elle fasse quelque chose. Parce qu'on la paye pas pour rien faire" [...]

Doctorant : Et qui c'est qui te suit au jour le jour dans l'entreprise ?

Alternante : S'il y en avait un, ce serait le directeur technique. Je ne vous en ai pas parlé... " Nom du directeur " qui est quelqu'un que j'apprécie beaucoup. Et qui me donne beaucoup, fin, qui me donne du travail, en fait. Il s'intéresse, pas forcément à ce que je fais, mais tous les matins, je viens voir s'il y a un ordre de mission à me faire faire. C'est là qu'il me demande ce que je compte faire de la journée... "Bon, si tu n'as pas grand-chose à faire, je vais réfléchir pour te donner des trucs à faire." Du coup, voilà. [...] En fait, j'apprends toute seule. Par exemple sur le logiciel, on me dit, on me montre une fois comment ça fonctionne. Puis après on me donne des ordres de mission à saisir. Je le fais. Bon...

Doctorant : Et si tu rencontres une difficulté comment cela se passe ?

Alternante : Ben, je demande. En plus, en fait, c'est un open space. J'ai oublié de vous le signaler. C'est un open space, donc cela peut aider, hein. Mais pas toujours... » (STS AG, femme, 22-23 ans)

Parfois, l'absence du tuteur ou de la tutrice est une occasion de s'investir pleinement dans le poste, et parfois de « récupérer » les tâches de la personne absente.

« *Doctorant* : Alors, qu'est-ce que cela t'a apporté ces deux années en entreprise ? Tu me dis que cela t'a apporté beaucoup, mais quoi ?

Alternante : Cela m'a apporté beaucoup, dans le sens où je suis arrivée et que la secrétaire était en dépression. Donc, du coup j'ai eu vraiment un poste toute seule à responsabilité. C'est-à-dire que je tenais, fin, je tiens entièrement le standard et le secrétariat. [...] Au bout d'une semaine, on m'a formé pour le téléphone et tout ça, donc au bout d'une semaine. Et au fur et à mesure, on m'a appris les tâches. Après je ne fais pas que le standard et le secrétariat, je m'occupe aussi de la facturation qui à la base n'est pas, je ne suis pas censée le faire dans le cadre du standard. Mais je le fais, parce que cela m'apporte aussi pour le BTS. Donc... » » (STS AG, femme, 18-19 ans)

Ce qui occasionne alors couramment des difficultés relationnelles au retour du tuteur ou de la tutrice comme nous en avons fait état dans le chapitre précédent.

c. L'apprentissage entre pairs : usages et remobilisation

Les alternant-e-s, des deux formations, pratiquent un mode d'entraide et un mode d'apprentissage mutuel qui se renforcent avec l'approche des examens. Pour certain-e-s, c'est considéré comme un moment essentiel au vu de leurs difficultés perçues ou d'un besoin d'émulation mutuelle. Les objectifs sont suivant les cas : de mener à bonne fin les dossiers pour l'examen ou de trouver de l'aide pour rattraper et/ou comprendre certaines parties des cours. Cette entraide fait appel à différents types organisations : rester après les cours, se rencontrer chez l'un ou l'autre et des échanges par internet. Les alternantes de BTS AG semblent avoir plus de facilités pour se retrouver pour travailler en groupe. L'alternance 3 jours en entreprise et 2 jours en centre ainsi que des horaires de bureau semblent favoriser ce mode de fonctionnement. Enfin, l'organisme de formation laisse en libre-service la salle informatique en dehors des heures de cours. Nous n'avons pas constaté l'usage d'ordinateur personnel en cours. C'est certainement la conséquence des épreuves « académiques » qui en interdisent l'usage contrairement au TSMEL. Les alternant-e-s de TSMEL pratiquent aussi le travail en groupe en dehors des cours, mais ils/elles notent les difficultés : des horaires différents et des distances importantes (parfois en dehors du département) entre les logements des uns et des autres. La fréquentation de la formation théorique une semaine toutes les 3 ou 4 semaines semble moins favorable à un

travail en groupe régulier. Ils/elles déploient un travail intense dans les moments d'autonomie laissés par les formateurs (horaires réservés pour le travail sur dossier) et font un usage systématique d'un ordinateur portable personnel en cours. Cet usage se justifie par la nécessité d'utiliser les moyens informatiques pendant les épreuves d'évaluation en cours et en fin de formation. Les alternant-e-s des deux formations échangent régulièrement pendant les périodes dans l'organisme de formation sur leurs expériences en entreprise. Comme nous l'avons relevé dans le chapitre précédent sur leurs relations avec les tuteur-trice-s mais aussi sur leurs expériences et les compétences professionnelles, les activités de l'entreprise et les pratiques de management.

« Moi : Quels sont les sujets par exemple qui reviennent souvent ?

Elle : Qui reviennent assez souvent, c'est les soucis avec notre tutrice.

Moi : Il y en a autant que ça ?

Elle : L'an dernier, il y en avait une qui a failli partir de l'entreprise, parce que cela se passait assez mal. Donc, ce n'est pas très facile le travail. » (BTS AG, femme, 20-21 ans)

Cependant, certain-e-s précisent qu'ils/elles gardent une certaine réserve professionnelle dans les échanges. Cette réserve se manifeste aussi avec l'intervieweur par des demandes de ne pas enregistrer certains passages ou la totalité de l'entretien. Ces échanges se produisent aussi en cours à l'occasion d'un apport théorique qui peut être illustré par la situation ou le vécu d'un-e alternant-e. Les échanges informels sont aussi très riches au moment des pauses et plus généralement en dehors des cours. Tous ces moments mettent en œuvre une agentivité collective (Bandura, 2000, 2001) qui soutient un sentiment d'efficacité personnelle qui favorise à son tour l'apprentissage et la motivation de l'individu vers un objectif commun d'une réussite de la formation vers un résultat individuel d'obtention d'un titre ou diplôme.

Ces échanges peuvent avoir une continuité sur le web, car les alternant-e-s des deux formations utilisent internet pour communiquer. L'utilisation de Facebook est scolaire pour une promotion de STS AG.

« Je demande plus aux filles et comme ça, on s'explique, oui. On fait souvent des petits trucs, où on s'explique ce que l'on n'a pas compris. On revoit ensemble. Mais aux profs, je n'ose pas. J'ai peur de retarder tout le monde. [...] Ou alors, on a un groupe sur Facebook, et... On s'entraide... [...] Euh, ben, si on a des exercices à faire à la maison et que je ne suis pas sûre. Je leur demande pas... la réponse, mais... fin, comment procéder en fait. Je ne veux pas qu'elle me dise la réponse sans que j'aie compris... » (STS AG, femme, 18-19 ans)

Alors que pour une promotion de TSMEL, c'est essentiellement pour garder le contact. La raison de ces différents modes d'utilisation est à chercher dans la pédagogie différente des formations. Les alternant-e-s de TSMEL sont moins soumi-e-s à une « pédagogie scolaire » du type leçons et exercices puis évaluations écrites régulières traditionnellement usitée dans les STS. Leur apprentissage est plus en relation étroite avec leur milieu professionnel par la création de fiches de compétences et d'études de cas.

d. Apprendre par « la force des choses »

L'apprentissage en entreprise peut se transformer en « auto-apprentissage » quand par exemple un-e collègue est absent. L'alternant-e se doit d'assurer le poste d'un-e autre pour lequel il/elle n'est pas formé-e.

« D'un, les initiatives sont venues un peu malgré moi parce que j'ai une collègue qui a été absente pour maladie pendant trois semaines. Et sa maladie est arrivée pendant que l'autre était en congé. Donc, j'ai dû prendre un peu le poste de trois personnes. Le mien, et les deux autres secrétaires. Donc, c'est venu un peu malgré moi, voilà. [...] J'ai fait des choses que je ne connaissais pas forcément. Donc, prendre des initiatives, aller chercher les informations là où il fallait. De toute façon j'étais toute seule avec le téléphone et les clients. Il fallait bien que je me mette par exemple à la planification, chose que je ne faisais pas du tout. Donc... J'ai dû prendre des initiatives malgré moi, mais cela s'est bien passé. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Quelques fois, le travail de tous les jours pousse l'alternant-e à se former sur des points particuliers comme pour cette alternante qui utilise un tableur.

« Et puis j'ai aussi un investissement personnel qui fait que sur Internet. Quelques fois, on me donne un nouveau projet à faire sur Excel, des tableaux de bord. [...] Du coup, après je vais sur Internet, pour apprendre de nouvelles fonctions qui du coup sont utiles pour l'entreprise et pour ce que je fais au centre. Donc, non, c'est pas mal. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

e. La formation en entreprise : entre relations et impératifs de production

La vie de l'entreprise interfère avec les conditions d'apprentissage du métier par les départs et les arrivées de tuteurs, les absences des collègues et les comportements ou les changements d'attitude des uns et des autres au gré des situations.

« C'était déjà un peu délicat avec tout le monde, et les secrétaires notamment une n'était pas très contente que je sois là. Elle avait peur que je prenne son travail ou je ne sais pas. Cela ne se passait pas très bien. Les trois premières semaines que j'ai passé là-bas, je n'ai rien fait. J'étais là sur le bureau... J'ai même dessiné. Parce que j'ai demandé à ce que l'on me donne du travail, mais on me disait : " non, mais là " ... Du coup, voilà. Et le directeur il n'était pas là, parce qu'il venait là de temps en temps. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Finalement, quand on lui donne du travail, elle doit se débrouiller par elle-même et supporter une ambiance hostile.

« [...] C'est-à-dire que j'étais chargée aussi du recouvrement, des créances. Du coup, en plus, je n'ai jamais fait ça, donc il m'a fallu un temps d'adaptation. Ce n'est pas des choses que l'on avait vues déjà en cours, vu que l'on était en début d'année. Et on ne m'a rien montré, moi j'ai essayé de faire au mieux. [...] Et puis, il y avait des commentaires. On parlait sur moi, mais ouvertement, quoi. C'était la secrétaire qui disait : "Non, mais si elle ne sait pas le faire, elle sait rien faire. Je vais le faire". » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Dans un autre registre, souvent les besoins de l'entreprise priment sur la formation. L'alternant-e est propulsé-e sur un poste pour remplir immédiatement les tâches nécessaires à l'entreprise sans réelle formation sur le poste. Comme cette alternante qui apprend sur le tas un métier qu'elle ne connaît pas, à la limite de la logistique.

« Après, le transport, vu que l'on n'en fait pas beaucoup ... On n'en a fait plus l'année dernière. Mais bon, moi à la base je suis plus logisticienne que... dans les transports, en fait. Donc, j'ai dû apprendre la base du métier, toute seule, parce qu'il te lance comme ça, débrouille-toi. Il faut vite quelqu'un donc... » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)

f. Entreprise et formation : une symbiose des apprentissages ?

Pour beaucoup apprendre en entreprise est à la fois apprécié, efficace et valorisant. Quelques fois, l'alternant-e vit une symbiose des apprentissages entre la formation théorique et l'entreprise. Dans ce cas, les apports et les interrogations de l'un complètent et enrichissent les expériences et les problèmes de l'autre et vice versa dans un cercle vertueux.

« Tout ce que j'ai vu, moi, en entreprise, on le voit à l'école, donc en cours théoriques. Et ce que j'ai vu à l'école, je peux aussi le réintégrer en entreprise au niveau de la communication, justement cela m'a beaucoup aidé, puisque j'ai beaucoup travaillé en communication dans l'entreprise. Et aussi au niveau informatique, tout ce qui est Word, Excel, j'ai pu faire des tableaux assez compliqués pour l'entreprise. Et tout ce que l'on voit en cours, moi je l'ai vu en entreprise. Là, cette année on a commencé des ressources. Et les ressources humaines, moi, j'ai déjà travaillé. Ben, cela fait un an de travail en collaboration avec le directeur des ressources humaines. Donc, tout ce que je vois en cours, je comprends directement. La comptabilité aussi, puisque je vois la comptabilité avec ma tutrice, c'est la comptable. Ce que je vois avec elle, quand je vois en cours, je comprends facilement ce que l'on me raconte. [...] Ben, en comptabilité, justement quand, c'est à propos de..., de tout ce qui était bilan et tout ça. Je sais que moi je devais le voir en entreprise, cela n'allait pas tarder à arriver et on l'a vu en cours. Donc, du coup, avec les explications de cours j'ai pu comprendre ce que ma tutrice m'a dit en entreprise. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Et parfois, le processus d'apprentissage en entreprise et dans l'organisme de formation est si complémentaire que l'alternant-e aborde tout le référentiel.

« On peut dire, 100 % de la formation, je l'ai vu en l'entreprise. » (STS AG, femme, 22 ans et plus)

Mais le plus souvent, la correspondance est partielle entre les savoirs théoriques professionnels et leurs applications pratiques en entreprise. L'argumentation des alternant-e-s sur cette inadéquation plus ou moins prononcée relève de l'entreprise, de la formation ou du comportement et des choix des personnes. On peut lister par exemple :

- des entreprises qui sont très spécialisées dans un domaine (par exemple en transport pour les TSMEL ou dans des activités non marchandes ou de services pour les STS AG) (*),
- l'organisation de l'entreprise ou de leur poste qui ne leur permet pas de se familiariser à l'ensemble du référentiel (décalage d'activité ou de niveau de qualification),
- une formation qui n'approfondit pas les notions ou les outils utilisables ou utilisés en entreprise et reste trop éloignée des activités de l'entreprise,
- la progression pédagogique ne suit pas les besoins de l'alternant-e sur son poste en entreprise ou vice versa,
- un recrutement dans une spécialité et un niveau de formation qui interroge l'alternant-e au vu des attentes et du poste à pourvoir,
- enfin, exceptionnellement, l'indifférence de l'alternant-e et/ou de son/sa responsable vis-à-vis de la formation théorique qui ne permet pas cette rencontre.

(*) *« **Alternante** : Après, c'est vrai que mon entreprise n'est pas forcément tout à fait adaptée à la formation puisque c'est dans le médico-social. On n'a pas vraiment de clients, c'est des résidents. On ne vend pas de produits ou des biens, donc sur la partie*

commerciale, ben, je n'en ai pas. Il y a quand même pas mal de choses que je ne peux pas retrouver dans mon entreprise, que mes camarades retrouvent en entreprise, entre autres... Après, il y a des choses que je retrouve. J'ai réussi à faire mes fiches, donc ça va.
Doctorant : Ça va ?

Alternante : *C'est le principal, je pense... » (STS AG, femme, 22 ans et plus)*

Ainsi, la fréquentation de l'entreprise lors de la formation est une situation²³³ potentielle de développement sociale et professionnelle pour les jeunes (Mayen, 2012a; Mayen & Olry, 2012a) et notamment pour les alternant-e-s. Cependant pour nombre des alternant-e-s de l'enquête le contexte de la structure d'accueil n'est pas assez riche ou adapté à la formation et ne répond pas à toutes les attentes. Et certain-e-s semblent prendre conscience d'avoir atteint le « plateau de carrière » (Tremblay & Roger, 2002) de leur parcours d'alternant-e dans l'entreprise d'accueil plusieurs mois et jusqu'à un an avant la fin de la formation.

g. L'alternant-e : vecteur de savoir en entreprise

Quand la « valeur » de la personne ou les compétences sont perçues par le responsable, celui-ci peut se servir de l'alternant-e comme vecteur de savoir-faire dans l'entreprise. Comme ce responsable qui organise une journée de formation pour l'alternante dans une autre agence à dessein d'acquérir des compétences qu'elle formalisera et transmettra à ses collègues.

« Alors que je suis apprentie, je dois apprendre aux autres comment faire mon travail. Donc, voilà : “du coup je te nomme entre guillemets leader des secrétaires“. Vu qu'il m'a envoyé entre guillemets en formation dans une autre agence avec une collègue qui fait que ça, pour savoir exactement comment elle fait. Et après l'arranger, la mettre à la sauce à moi. Pour après... l'expliquer à mes collègues... » (TSMEL, femme, 24 ans et plus)

D'autres responsables vont donner l'occasion à l'alternant-e de mettre en place des actions ou des projets qui relèvent des nouvelles compétences acquises et peu ou pas présentes dans l'entreprise. L'alternant-e se sent valorisé-e et comprend tout le sens des apprentissages théoriques, même s'il/elle doit les adapter aux spécificités de l'entreprise d'accueil.

h. Les épreuves terminales et la réussite aux examens

Certain-e-s appréhendent plus l'oral que l'écrit. Souvent mal à l'aise avec le système scolaire basé principalement sur l'écrit, on pourrait s'attendre à une préférence pour les épreuves professionnelles et orales. Ce n'est pas toujours le cas, car une proportion non négligeable déclare qu'ils/elles ont un stress plus important pour le passage à l'oral devant plusieurs personnes qu'ils/elles ne connaissent pas et qui vont poser des questions. Dès lors la feuille blanche et le sujet semblent moins « oppressants » qu'un jury.

« Doctorant : Et là, tu abordes la période d'examen comment ?

Alternant : *Un peu stressé quand même... Parce que souvent je ne suis pas très à l'aise à l'oral. Je me dis : “ il faudra bien que je me prépare pour présenter mon dossier, pour être confiant”. Bon, je pense que si je me prépare, cela devrait bien se passer. » (TSMEL, homme, 22 ans et plus)*

Le taux de réussite aux examens terminaux des alternant-e-s des formations enquêtées est pour l'ensemble des deux cohortes suivies proche de 100% tant pour les TSMEL que pour

²³³ « La situation désigne ce avec quoi une personne est amenée à agir. » (Mayen & Olry, 2012a)

les BTS AG. Il faut noter qu'un certain nombre d'alternant-e-s n'ont pas présenté les examens suite à un abandon en cours de formation. À titre de comparaison, le nombre de BTS toutes spécialités en apprentissage dans le département de l'enquête est de 313 (académie de Montpellier : 2803 ; France : 73317). Les taux de réussite dans le département de l'enquête à la session 2015 tous candidat-e-s toutes spécialités est de 77,9% soit 669 individus dont 466 scolaires (académie de Montpellier : 75,4% soit 5 674 individus ; France : 74,1% soit 133 143 individus)²³⁴. Au niveau national, le taux de réussite en TSMEL peut être approché par les chiffres de l'étude de l'AFTRAL de 2016 déjà citée, à environ 86%²³⁵. Ici, le taux de réussite aux examens est supérieur aux taux nationaux sous statut scolaire ou en alternance pour le TSMEL. Les petits effectifs des formations enquêtées (en dessous des effectifs maximums imposés) sont certainement un facteur favorisant le suivi plus individuel des alternant-e-s en formation théorique comme ils/elles en font fréquemment état. Par ailleurs, ces petits effectifs facilitent une proximité entre les alternant-e-s et produisent différents types d'entraide. Enfin, le vécu de l'alternance est une expérience individuelle, mais aussi vécue sous l'aspect collectif dans le sens d'une épreuve que chacun du groupe est tenu de passer. Cela engendre une motivation collective qui soutient le sentiment d'efficacité personnel. Même si les alternant-e-s mettent en commun une partie de leurs connaissances, de leurs expériences et de leurs ressources matérielles pour répondre aux exigences du travail « scolaire », cela ne nourrit pas à proprement dit un sentiment d'efficacité collective (Bandura, 2007) car le résultat recherché est individuel. Cependant, le groupe se remobilise plus spécifiquement en fin de formation sur l'objectif, pour chacun-e, d'obtenir le diplôme ou titre visé.

i. Apprendre sous contraintes « professionnelles » ou personnelles ?

Ce qui différencie nos deux formations c'est d'abord le point de vue des institutions (d'état et professionnelles) qui dans un cas définissent un titre professionnel et dans l'autre un diplôme d'état. Si dans un cas l'accent est mis indubitablement sur un apprentissage en milieu professionnel (TSMEL), pour l'autre le fondement semble être l'apprentissage « scolaire » (BTS AG). Ce que certains appellent la « *déprofessionnalisation des formations professionnelles* »²³⁶. Cependant on conclut que particulièrement pour le BTS AG, l'enjeu est moins la déprofessionnalisation que la re-scolarisation. Celle-ci est rendue possible par l'intégration dans une discipline scolaire des savoirs comportementaux de la spécialité que l'on standardise. Ces savoirs sont alors transformés en savoirs mesurables et évaluables à travers notamment les études de cas et la formalisation des missions. Pour le TSMEL, la démarche semble moins emprunte d'une déprofessionnalisation ou re-scolarisation. Et en référence aux réflexions de Möbus et Verdier (1999) sur la construction des diplômes, on peut supposer que la branche professionnelle des transports et de la logistique a une influence sur la création des titres professionnels de branche. C'est

²³⁴ Direction de la Prospective des Moyens et des Enseignements. (2016). Vade-mecum statistique 2015-2016 - Académie Montpellier. Montpellier : Académie Montpellier. Consulté le 09/12/2017 à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/Statistiques/23/0/Vade2015_529230.pdf

²³⁵ Source : AFTRAL. (2017). Que deviennent les jeunes après un enseignement en transport & logistique ? Résultats de l'enquête annuelle examen présenté en juin 2016. Paris. Consulté le 20/01/2018 à l'adresse http://www.aft-dev.com/sites/default/files/images/Agir%20pour%20l%27enseignement%20RR/Etude_Placement_CFA_Ecoles_Profession_2016.pdf

²³⁶ Fourcade, B. (2008). La politique des diplômes professionnels et la construction du rapport à l'emploi. In F. Maillard, *Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux* - Fabienne Maillard (PU Rennes). Rennes.

peut-être la conséquence de l'existence d'une branche professionnelle et d'acteurs patronaux qui cultivent une culture et une identité professionnelle bien marquée. Cette identité professionnelle collective autorise l'hypothèse d'une possibilité d'influence tant sur l'économie que sur le processus de construction des référentiels, des titres et des diplômes de la « profession ». A contrario, le BTS AG est sans doute moins porté par une branche professionnelle spécifique.

Les référentiels et les modalités d'évaluation des acquis d'apprentissages des alternant-e-s ont des conséquences tant pratiques que pédagogiques et peuvent induire des comportements chez les alternant-e-s. Cependant, la fréquentation régulière de l'entreprise et la responsabilisation dans des tâches de production sont fréquemment citées, avec la formation théorique, comme des facteurs qui favorisent l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être par les enquêté-e-s. Dans le même temps, ils/elles nous rappellent que le chemin vers ces savoirs peut prendre différentes formes non dénuées de certaines difficultés. Ces apprentissages sont suivant les situations des apprentissages formels, non-formels ou informels²³⁷. La pluralité des formes et des contextes d'apprentissage font de la formation en alternance un enchevêtrement de processus complexes pour lequel il est judicieux de recourir au concept d'apprentissage biographique. Ce concept est relié pour certain-e-s auteur-e-s à la question de la « formation tout au long de la vie » (Alheit & Dausien, 2005). Pour ces auteur-e-s, « l'éducation tout au long de la vie peut ainsi apparaître sous un double aspect d' "instrumentalisation" et d' "émancipation". » (id., paragr. 8) Ce concept d'apprentissage biographique met en exergue le fait que l'apprentissage n'est pas séparable du contexte et des expériences d'apprentissage de chaque individu. D'autre part, l'implication des enquêté-e-s dans une formation par alternance est presque toujours motivée par un vécu du système éducatif et/ou de la fréquentation du monde du travail. Ce qui fait que l'apprentissage, tout au long de la formation étudiée, dépend pour partie de la biographie préexistante (« réserve de savoirs biographiques »²³⁸) et de la biographie construite durant la formation.

La présence en entreprise de l'alternant-e est tour à tour ou simultanément et souvent confusément une ressource productive, un outil de management, de gestion des compétences et de formation en interne pour les responsables des entreprises d'accueil. Ce sont des enjeux qui impactent l'alternant-e dans son parcours d'acquisition des savoirs théoriques et des compétences professionnels. Ainsi, à travers les différentes situations, les alternant-e-s connaissent des expériences d'apprentissage très différentes sur lesquelles se superposent des enjeux qui dépassent le cadre de la formation. Et dans ce temps particulier de la formation en alternance les enjeux croisés des différents acteurs sont très souvent assujettis ou pour le moins contingent du contexte professionnel et économique.

La situation personnelle de l'alternant-e n'est pas en reste sur les motifs d'engagement et les comportements face aux exigences d'acquisition des savoirs (Mayen & Olry, 2012b).

²³⁷ Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. (2008). *Validation de l'apprentissage non formel et informel en Europe : état des lieux en 2007*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

²³⁸ Alheit, P. (1993). Transitorische Bildungsprozesse : Das « biographische Paradigm » in der Weiterbildung. In W. Mader, (dir.) (1993), *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 343-418) (2^e éd.). Bremen.

Certain-e-s alternant-e-s sont indépendant-e-s de leurs parents (situation d'un adulte en formation qui assume son logement, ses frais de déplacement et d'alimentation, en charge de famille...) d'autres sont pris-e-s en charge plus ou moins par le milieu familial se rapprochant à divers degré de la situation d'un adolescent sans charge domestique (logement chez les parents, participation aux frais de déplacement et d'alimentation...) à l'exception des loisirs et de la responsabilité de son « éducation ». Ainsi, la situation personnelle des alternant-e-s recouvre un empan large de conditions de vie et des apprentissages qui impliquent des efforts autorégulés différents en nature et intensité qui puisent dans des ressources limitées et progressivement renouvelées (Cosnefroy, 2010).

j. Des situations d'apprentissage sous multiples influences

Finally, s'inscrire dans une formation en alternance, c'est vivre et apprendre dans et des contextes personnels, professionnels, sociaux et économiques. Et les situations en entreprise d'accueil peuvent constituer des occasions d'apprentissages professionnels formels, non-formels ou informels (Carré, 2009) pour l'alternant-e, mais aussi des situations sans véritables apprentissages professionnels liés à la spécialité ou de niveau de qualification suffisant. Si ces constats ne changent pas fondamentalement ce que l'on sait sur les formations en alternance, ils ont le mérite de mettre en exergue des qualités déjà reconnues et largement plébiscitées des formations en alternance et de mettre en évidence quelques défaillances moins attendues à ce niveau de formation. En effet, avec l'avancée en âge et l'expérience des stages, de l'alternance et du travail rémunéré de notre population, on aurait pu s'attendre à une « acculturation au monde du travail » (Crindal & Ouvrier-Bonnaz, 2006) allant plus de soi ou déjà assimilée et donc à des difficultés relationnelles avec notamment les tuteurs et les tutrices moins fréquentes et de moindres intensités. D'autre part, le niveau de la formation (III), nous laissait supposer que les entreprises accorderaient une importance particulière au recrutement (nous l'avons vu), mais aussi au suivi de la formation de l'alternant-e (ce qui est souvent le cas), notamment parce que ces salarié-e-s (certes un peu particulier-ère-s car entre études et travail) sont potentiellement des agents de maîtrise ou des technicien-ne-s supérieur-e-s. En tant que telles, ils/elles sont destiné-e-s à endosser quelques responsabilités dans leur spécialité (ce qui est généralement le cas en fin de formation et souvent avant). Cependant, c'est peut-être notre éloignement du mode de l'entreprise qui nous a fait sous-estimer la complexité et les difficultés du contexte professionnel et sur estimer la capacité des alternant-e à s'y débrouiller sans accros. En effet, on constate même à ce niveau de formation des situations en décalage. Le suivi n'est pas toujours au rendez-vous avec des situations de peu ou pas de suivi, des problèmes relationnels avec le tuteur ou la tutrice... Et l'apprentissage pratique et/ou théorique se heurte quelquefois à des décalages d'acquisition de connaissances « métier » en entreprise et théoriques en organisme de formation qui, cependant, conduisent rarement à une déconnexion complète. Quand on analyse les entretiens des enquêté-e-s, la taille des entreprises d'accueil, leur niveau d'activité, leur organisation et les objectifs de recrutement de ces dernières font partie des facteurs qui influencent l'accueil et le suivi de l'alternant-e. Le choix du tuteur ou de la tutrice est aussi déterminant par : sa personnalité, sa disponibilité, son adéquation avec les activités et la spécialité de l'alternant-e. Du côté de l'alternant-e, le choix restreint de l'entreprise d'accueil ne permet pas, dans la très grande majorité des cas une exploration de différentes propositions, la détermination de la plus favorable au bon déroulement de sa formation et l'adéquation avec ses aspirations. De plus, les facteurs liés à la personne et à son entourage (confiance en soi, capacité de prise d'initiative, timidité, soutien de l'entourage, vécu scolaire, professionnel et de l'orientation...) de l'alternant-e, sa situation à l'entrée dans

l'entreprise d'accueil (salarié-e/apprenti-e ou recrutement externe) et ses objectifs (emploi, employabilité, poursuite de formation...) façonnent fortement le contexte objectif et subjectif qui conditionne une gestion différente des difficultés et des opportunités et, par là, le vécu de l'alternance. L'alternant-e ne réduit pas le vécu de sa formation à la seule perspective d'une alternance formatrice entre entreprise et organisme de formation. Comme le fait remarquer Mayen, à propos du vécu des alternant-e-s,

« Les différences, oppositions, tensions, alternatives, mais aussi les rapprochements et les liens se dessinent de manière beaucoup plus variée en fonction des enjeux, et des stratégies pour obtenir le diplôme ou pour obtenir un emploi qui convienne, en fonction des goûts et des capacités, en fonction des rencontres avec une tâche, une matière, un professeur, un tuteur. Les écarts peuvent porter sur les enseignements généraux par opposition à ce qui est professionnel, bien plus que sur la distinction entre le centre de formation et l'entreprise par exemple. Ils peuvent se dessiner entre ce qui plaît ou non, ce qui est valorisant ou non, ce qui entre ou non dans la stratégie professionnelle ou de vie, les situations dans lesquelles on a l'impression d'apprendre et les autres. Les apprentis comme les élèves savent faire des impasses sur des unités de formation, comme ils savent faire des impasses sur des tâches en milieu professionnel. Dans les deux cas, ils se mobilisent tout aussi peu et adoptent les conduites les plus économiques possible. » (2012b, p. 55)

Du côté de l'organisme de formation, c'est un compromis entre réussite des alternant-e-s et satisfaction du client (les entreprises d'accueil) qu'il faut gérer dans une situation où les propositions de places en entreprise (et peut-être les candidat-e-s) ne sont pas pléthoriques. En effet, aucune des deux formations n'a atteint son effectif maximum d'alternant-e-s, quelle que soit la promotion. Dans d'autres contextes, Scheinder (2012) relève les difficultés des organismes de formation à mieux structurer et mettre en place une coordination entre enseignement théorique et expérience en entreprise. Certaines tentatives ont pour conséquences le désinvestissement des entreprises et une perte d'offres de places. Car une trop grande formalisation entraîne une impossibilité sur le terrain à concilier les situations tant pour les formateur-trice-s que pour les tuteur-trice-s. L'auteure rappelle la complexité générée par la diversité des entreprises et donc des situations d'apprentissage entre école et travail qui s'accommode mal de l'organisation actuelle trop calquée sur « [...] une organisation scolaire fondée sur la division taylorienne des savoirs académiques [...] » (id., p. 16). Ainsi, si aucun facteur n'est déterminant à lui seul, l'ensemble contribue à créer des agencements différents du vécu de la formation.

Ce qui nous amène à considérer les intentions ou les projets des enquêté-e-s à différents moments de la formation et après cette dernière.

11. Du projet de l'alternance aux projets de l'alternant-e

Décrire son état d'esprit et ses intentions à des moments clés de l'élaboration d'un projet est un exercice délicat pour nombre de sujets. Car l'élaboration d'un projet ne semble pas linéaire et « monovalente » : soit peu ancrée dans des événements précis ou chahutée par des aspirations différentes et des événements multiples effectifs ou anticipés. Cependant, avant d'aborder les projets des alternantes du début à la fin de la période de formation considérée, il nous semble utile de montrer succinctement la diversité des projets des alternant-e-s antérieure à la perspective de s'inscrire dans ces formations de niveau bac+2 en alternance. Puis nous considérerons les projets des alternant-e-s aux différents moments de la période qui nous intéresse en apportant une attention particulière à leurs évolutions. Ce qui nous permettra de considérer le rôle de l'entreprise dans la destinée des alternant-e-s et de mieux cerner la complexité des interactions.

a. La genèse et le devenir des premiers projets

Certaines envisagent très tôt, parfois dès le collège, la reprise de l'entreprise familiale. C'est alors comme une toile de fond qui ne présage pas forcément des choix successifs de formation. Cette intention constitue soit un objectif, soit une possibilité parfois contrariée par des aspirations professionnelles tout autres ou par des difficultés constatées ou pressenties pour la reprise de l'affaire familiale.

*« Doctorant : Et tu avais une idée de ce que tu voulais faire plus tard au pas en troisième ?
Alternante : À l'époque, oui. Mon père a " activité de l'entreprise ". Donc, c'était le projet un peu de reprendre l'affaire... Mais... C'est donc à l'issue du bac, que l'on apprend un peu d'économie et tout ça, le management que j'ai commencé à prendre peur en me disant : " Est-ce que ça tient la route cette affaire ? Est-ce que je ne vais pas galérer toute ma vie ? Ce n'est pas le but non plus, quoi." Donc, ça était un peu en suspens à la fin. C'est pour ça que je n'ai pas enchaîné sur un BTS. J'en avais marre de l'école. Et comme je ne savais pas, je ne voulais pas faire des études pour faire des études. Je voulais avoir une motivation propre pour enchaîner sur quelque chose qui du coup m'intéresserait, quoi. Donc, j'ai voulu arrêter à cause de ça. » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)*

D'autres ont des projets qui changent en fonction de l'obtention des orientations conseillées, obtenues ou refusées, des expériences... du collège au supérieur. Quand, moins fréquemment, certain-e-s se laissent porter par des aspirations successives et le cours des études sans aspirations ou réflexions approfondies sur leur devenir.

« Ben, après le truc que c'est que moi que je n'ai jamais fait.... Je n'ai jamais de plans précis. Par exemple, quand je suis arrivé au bac, je ne pensais pas arriver au bac. Je suis allé au BTS, je ne pensais pas aller au BTS. J'ai fait, à chaque fois ce que j'ai envie de faire, en fait. Je me pose pas de plan précis. Par exemple, s'il faut l'année prochaine, je ne serais plus là. Je fais ce que j'ai envie de faire, je ne vois pas à plus de 500 m. Après, cela a toujours fonctionné pour moi. J'ai... J'ai de la chance, sûrement ça. J'ai beaucoup de chance, c'est vrai. J'ai beaucoup de chance. Cela l'a toujours fait. Donc je continue comme ça. Et, je vais sûrement me planter, mais je continue quand même. Je fais ce que j'ai envie de faire, et puis voilà. » (TSMEL, homme, 20-21 ans)

Autre cas, un alternant découvre la spécialité au lycée puis construit un objectif de niveau de qualification, mais pas de parcours pour rester ouvert à toutes les possibilités et exploiter les opportunités. D'autres pour un temps changent d'orientation passent un diplôme, exercent un métier et/ou des activités rémunérées puis envisagent d'autres horizons suite aux expériences professionnelles souvent en rapport avec des conditions de travail, à des aspirations d'élévation de qualification et de responsabilité et parfois par anticipation d'une future vie de famille.

« Du coup, j'ai passé ce CAP en candidat libre. Que j'ai eu. [...] j'ai eu un contact pour aller travailler dans une crèche dans un centre de loisirs. Où j'ai passé un an et demi. [...] Fin, au bout d'un an, je me suis rendu compte que j'avais besoin de plus. Besoin de... Ben, j'avais un bac déjà, je voulais m'en servir. Puis je voulais quand même évoluer dans ma vie, quoi. Et je savais qu'avec les enfants, je ne le ferais pas toute ma vie. Parce que j'estime que à partir du moment où on a nos enfants à nous et...et notre vie, compagnie. On a peut-être besoin d'autre chose. Fin, je ne voyais pas faire ça toute ma vie. Et du coup, j'étais bien motivé, parce que j'avais fait mon expérience personnelle... » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)

Et ces choix peuvent se construire après l'abandon ou l'échec d'une formation au lycée ou dans le supérieur. Car pour la plupart, sortir du système scolaire n'est pas satisfaisant.

Ils/elles veulent à court ou moyen terme faire quelque « chose ». Et dans un premier temps, sortir du système scolaire, c'est faire l'expérience de la « vraie vie ».

« Ouais, quand même parce que je me dis : si la j'arrête... Je ne vais pas rester les bras croisés. Il faut que je reprenne autre chose qui me convienne plus, mais aussi en gagnant ma vie. Voir si en gagnant le SMIC, estimer si c'est correct pour toute une vie. C'est comme ça que je pense qu'on le fait... Devenir un peu indépendante. Et puis voir, ben, quand on gagne en imaginant quand on a un gosse, tout ça. Est-ce qu'on peut vivre, vivre correctement. Est-ce qu'il faut un peu plus ? Ça, pour moi c'est important dans la vie. [...] Ou avec un crédit, quelque chose comme ça. Ouais. » (BTS AG, femme, 22 ans et plus)

Pour certain-e-s, les intentions peuvent faire office de perspectives plus ou moins réalistes et l'alternant-e se maintient dans une certaine apesanteur comme le laisse entrevoir le témoignage de cet alternant sans projets assumés du collège au supérieur en alternance.

« [...] Moi, mon objectif depuis toujours, je ne sais pas quoi faire dans la vie. Du coup, enfin, ce n'est pas, comment dire... Des métiers de rêve, on va dire que les gens ont, c'est-à-dire : pompiers, etc. [...] Enfin, ça reste un objectif dans l'idéal, mais c'est plus compliqué de réaliser quelque chose que l'on ne peut pas étudier, quoi... ou apprendre. [...] Moi, j'aimerais être dans les jeux vidéo. [...] Mais après, c'est sûr qu'à long terme, c'est sûr que cela ne serait peut-être pas ça. Après, je ne sais pas du tout, quoi, à long terme... [...] dans la vie personnelle... Bon, enfin, je n'ai pas forcément des objectifs précis, quoi... Moi, perso, cela ne me dérange pas de vivre au jour le jour, alors bon... C'est comme ça, quoi... » (STS AG, homme, 22 ans et plus)

Finalement, quand les alternant-e-s enquêté-e-s expriment, pour la période qui précède les formations étudiées, des intentions ou des projets de formation et professionnels ceux-ci évoluent, changent ou se concurrencent au gré du vécu de chacun-e. Ainsi, l'entrée dans les formations étudiées relève le plus souvent d'une perspective récemment identifiée malgré une moyenne d'âge de la population enquêtée bien supérieure à l'âge théorique pour ce niveau d'étude. Leurs récits nous plongent tout d'abord dans un processus de construction de « carrière scolaire » (Masson, 2012). Dans ce processus long et complexe, les alternant-e-s de l'enquête ne se projettent que rarement sur une trajectoire scolaire ou professionnelle. Quand, ils/elles le font, soit la trajectoire est contrariée, soit elle reste « volontairement » floue. Ils sont souvent dans ce que Bernard nomme « une histoire différente de celle qui est attendue et valorisée par l'institution » (2013, p. 77) quand il parle des décrocheur-euse-s du second degré du système éducatif français. Cependant, peu d'alternant-e-s de l'enquête sont à ranger dans la catégorie des décrocheur-euse-s du secondaire, car la majorité d'entre eux ont un diplôme niveau bac obtenu sous statut scolaire (BTS AG : n=20 ; TSMEL : n=8 dont deux femmes) et certain-e-s ont été accepté-e-s ou ils/elles ont réussi au moins partiellement dans le supérieur. Pour autant, entre leur biographie scolaire et personnelle, leur condition sociale, ils/elles s'écartent plus ou moins des « canons » du supérieur scolaire. Cette orientation est parfois « volontaire », car la formation « académique » est jugée : trop scolaire, pas assez immergée dans le monde du travail, sans rémunération, et moins porteuse d'espérance d'emploi quand ce n'est pas une question de carte scolaire (en relation avec des ressources limitées).

Nous avons analysé dans les chapitres précédents les choix et les motifs d'entrée en formation, le vécu de l'alternance, le tutorat et les expériences d'apprentissage, mais qu'en est-il des projets des alternant-e-s enquêté-e-s en début et en fin de formation ? Les projets évoluent-ils en cours de formation ? Si oui, comment ces derniers sont-ils impactés par la période de formation en alternance ?

b. De la variation des intentions de poursuite durant la première année de formation

Pour huit alternant-e-s de TSMEL, nous avons effectué des entretiens en fin de première année (T1''). Il ressort de ces entretiens que les intentions de poursuite d'études évoluent, entre le début (T1') et la fin (T1'') de la première année de formation, pour moitié à la hausse et pour moitié ne change pas, sans différence suivant le sexe. Ainsi, pour certain-e-s, la première année déclenche une ambition portée par une réussite ou un soutien en entreprise et dans l'organisme de formation. Comme cette alternante qui après une année de bac pro (qui lui redonne goût aux « études ») décide de faire un TSMEL. Puis en fin de première année de TSMEL, suite à une expérience encore positive et complémentaire en entreprise d'accueil et en organisme de formation, elle émet des intentions de poursuite en bac+5.

« Doctorant : D'accord... Donc sur la fin de ton contrat (alternance en bac pro), tu te soucies un peu ce que tu vas faire après ou pas ?

***Alternante :** Un petit peu quand même. Je me suis dit : « Bon quand même, il faudrait quand même chercher ». Je voulais déjà continuer mes études. Je voulais faire mon bac+2. Mais je cherchais un maître d'apprentissage de mon côté. Je venais juste de terminer. Je voulais profiter un petit peu de mes vacances. Il faut dire. Et puis au final j'ai pas eu le temps de vraiment chercher puisque «PRENOMSecrétaireOrganisme Formation ». [...]*

Doctorant : Comment tu l'as vécue ? (la période depuis l'entrée en formation)

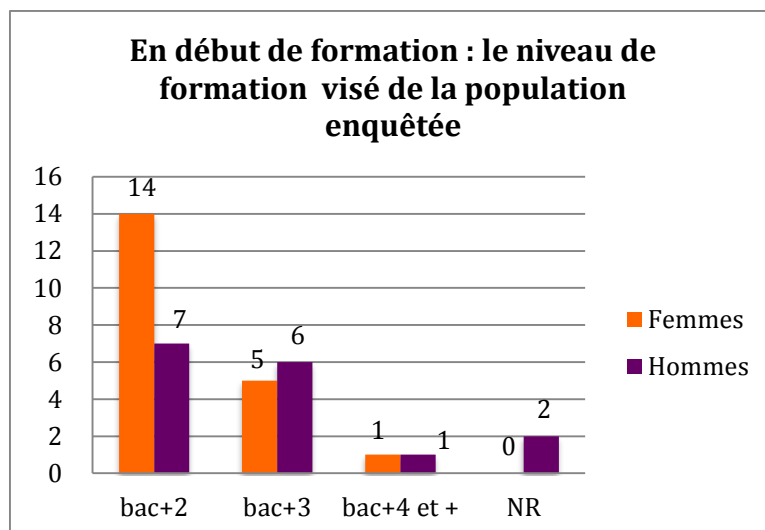
***Alternante :** Moi, je l'ai bien vécue. J'ai trouvé que c'était plutôt... On voit que c'est quand même un niveau au-dessus. Je trouve que les cours plus... On voit quand même que l'on est à un niveau au-dessus, déjà. On voit quand même par rapport à ce qu'on fait dans nos entreprises, tout ça. Minimum, de comment je pourrais dire, de responsabilité, tout ça. Donc quand même... Donc à moment donné en bac+2, on va être. On prépare un bon diplôme. Donc je me dis, c'est bien, on y va. Et c'est vrai que le TSMEL, c'est vraiment enrichissant. C'est une très bonne formation. [...] Et ce que je fais en entreprise correspond à ce que je fais à l'école. Donc les deux se complètent en fait. Au final... Donc ce qu'on voit en cours, on le voit au travail. Donc c'est vrai que c'est... intéressant. » (TSMEL, femme, 22 ans et plus)*

Par contre, quand on considère leurs intentions en fin de seconde année, les changements sont plus contrastés avec une majorité sans changement, deux en baisse et un seul en hausse. Ce qui suggère une réambition durant la première année qui est tempérée par le vécu de la seconde année. Mais nous y reviendrons dans les paragraphes suivants.

c. Les projets de formations, professionnels et personnels en début de formation (T1)

En début de formation (T1'), les enquêté-e-s n'ont pas les mêmes aspirations suivant leur sexe. Les femmes ont majoritairement une ambition moins élevée pour le niveau de formation que les hommes (respectivement pour le niveau bac+2 : deux tiers et un tiers). Et la moitié des hommes souhaitent continuer vers un bac+3 ou plus (femmes : deux cinquièmes). On remarque que les détenteur-trice-s d'un bac général ou technologique ont plus tendance à exprimer des poursuites d'études (la moitié) que les détenteur-trice-s d'un bac professionnel (un tiers).²³⁹

²³⁹ Les entretiens se sont échelonnés d'octobre à juin de la première année de formation. Afin de pallier à cet étalement temporel des entretiens, nous avons recherché pour chaque individu les intentions de poursuite d'études les plus proches du début de la formation (T1') dans les différents



NR : un non renseigné et un sans projet

Figure 6 : Répartition des alternant-e-s enquêté-e-s suivant le niveau visé en début et en fin de formation (T1').

Lors de la première année de formation, une minorité d'alternant-e-s expriment une poursuite de formation conditionnelle par exemple : si l'entreprise propose un CDI alors il/elle arrête les études sinon il/elle envisage de continuer en alternance. Ils/elles sont pour beaucoup dans l'attente de la réussite de leur formation, d'un dénouement quant à leur devenir dans l'entreprise et de leurs aspirations souvent en relation avec les formations envisageables (carte des formations, conditions d'accès...) comme l'illustre l'extrait d'entretien ci-dessous.

« Et si j'ai mon BTS, c'est qu'il se peut que l'on m'accepte la licence en espagnol, et que l'entreprise, elle veuille bien m'accorder un contrat de licence. Pourquoi pas. Si je m'en suis sortie en BTS et qu'il y a une licence qui me plaît, pourquoi pas. Maintenant, si ce n'est pas possible que j'obtienne mon BTS, je verrai. [...] Là, j'ai signé pour un BTS de deux ans. Pour une licence, il faut que je résigne pour un an. [...] Peut-être qu'ils ne voudront pas me garder encore un an, quoi. Peut-être qu'ils imaginent me garder, avec un CDI. Et j'arrête l'école. » (BTS AG, femme, 18-19 ans)

En ce qui concerne la nature de leur avenir professionnel, une minorité d'alternant-e-s précisent le choix d'un métier ou d'un poste. Certain-e-s se projettent dans un métier découvert dans l'entreprise d'accueil (n=7) et/ou dans un poste ou un emploi dans cette dernière (n=15). Ainsi à cette période, la fréquentation du milieu professionnel n'exclut pas des difficultés à se projeter dans un métier précis (3/4 des individus ne se projettent pas dans un poste ou un métier) ou un secteur d'activité (un peu moins de la moitié n'en parle pas ou n'ont pas une idée précise). Enfin, certain-e-s envisagent, dans un avenir plus lointain, de « se mettre à leur compte » (n=4). La majorité envisage leur avenir dans le sud de la France et plus de 2/5 de la population de l'enquête dans le département, quand moins

entretiens, quel que soit le moment de la passation. De plus, il est parfois difficile de déterminer le niveau d'études visé par les enquêté-e-s, notamment parce qu'ils/elles ne parviennent pas toujours à le déterminer eux/elles-mêmes. En effet, ils/elles sont soumis-e-s à des incertitudes sur leur devenir dans l'entreprise d'accueil, leurs capacités, l'obtention du titre ou diplôme ou les critères d'accès aux formations qui les laissent dans une situation d'indécision ou d'alternative. Aussi, dans une situation d'incertitude des intentions, nous avons privilégié la poursuite d'études si l'argumentation nous paraissait suffisante.

d'un dixième envisagent ou n'écartent pas un déplacement à l'étranger pour des raisons professionnelles. Un peu moins d'un tiers des alternant-e-s n'en parlent pas ou n'expriment pas une volonté précise sur leur future mobilité géographique. Enfin, un peu moins de la moitié des alternant-e-s envisagent de rester dans leur entreprise d'accueil en fin de formation soit en tant que salarié-e à plein temps, soit en poursuivant leur formation en alternance.

Quand ils/elles abordent la vie privée, certain-e-s expriment le projet de l'acquisition d'un logement ou d'une indépendance de logement vis-à-vis des parents (n=7) quand la majorité n'en parle pas ou n'a pas de projet de cet ordre. Ils/elles sont moins d'un cinquième à parler d'un projet de vie familiale sans différence significative suivant le sexe. Deux garçons envisagent de suivre leur « copine » alors que trois garçons envisagent leur projet personnel en fonction de leurs loisirs. La majorité des femmes et des hommes ne se sont pas exprimé-e-s spontanément sur leur projet personnel ou ils/elles ont déclaré ne pas en avoir lors de la première année de formation.

L'intention presque majoritaire de rester dans l'entreprise d'accueil renvoie aux motifs d'entrée en alternance concernant d'une part le souhait d'entrée ou de rester dans le monde du travail et d'autre part d'un besoin d'une ressource financière. D'autre part, leur inscription dans ces formations et leurs intentions de mobilité relèvent d'un ancrage fort dans un territoire. En effet, qu'ils/elles soient d'origine ou pas du département où ils/elles logent, ils/elles souhaitent majoritairement ne pas trop s'en éloigner. Ce constat va dans le sens d'une mobilité plus faible des populations populaires relevée dans de nombreuses études concernant le secondaire (Oberti, 2005b), le supérieur à l'université (Perret, 2007) et dans les lycées pour les BTS (Orange, 2013).

Quand Orange (2009) étudie les intentions des étudiant-e-s de STS en début de formation sous statut scolaire, elle met en évidence que 52% souhaitent poursuivre leurs études, 32% chercher un emploi et 10% sont indécis-e-s (6% autres). On peut comparer ces résultats avec les intentions de poursuite de formation des alternant-e-s de l'enquête : poursuite d'études : n=13 soit un tiers ; arrêt des études à bac+2 pour trouver un emploi : n=21 soit presque deux tiers, 1 non renseigné-e-s et 1 sans projet. Ainsi, les alternant-e-s et les scolaires ont des visions différentes de leur avenir, les alternant-e-s se destinant plus fréquemment à une insertion rapide. Enfin si les motifs d'entrée en formation peuvent se recouper comme une formation courte, un caractère professionnalisant et le niveau du diplôme, d'autres comme la structure lycée sont à l'opposée des attentes des alternant-e-s. Cependant, les lycéen-ne-s en poursuivant en lycée restent dans un accompagnement très scolaire, ce cadre peut être aussi recherché par essentiellement les alternantes de STS AG fraîchement sortie du lycée et celles qui ont l'expérience difficile de la formation à distance. Dans les deux formations STS AG et TSMEL, les alternant-e-s apprécient les petits effectifs et la proximité des formateur-trice-s. Ce qui se retrouve sous des formes plus scolaires et des effectifs un peu plus nombreux dans les STS sous statut scolaire²⁴⁰. Ainsi les formations étudiées en alternances ont des points communs et des différences qui font la spécificité de leurs publics dans ce que nous appellerons le giron du « petit

²⁴⁰ En STS le nombre d'élèves par structure (E/S) est de 19,2 en 2014. Le E/S est le « nombre d'élèves que voit en moyenne un enseignant durant une heure de cours. » (source : DEPP, À la rentrée 2014, dans le second degré, un enseignant est face à 22 élèves en moyenne pendant une heure de cours. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/29/7/depp-ni-2015-38-enseignant-second-degre-face-eleves-en-2014_491297.pdf)

supérieur » élargissant ainsi l'expression d'Orange (.id) à propos des STS sous statut scolaire.

d. De la variation des projets en fin de 4^e semestre (T2)

S'il est difficile d'évaluer l'évolution du projet professionnel des alternant-e-s, c'est bien parce que pour beaucoup ils/elles ne s'en font pas une représentation précise. Cela peut s'expliquer, dans le discours des alternant-e-s, en partie par le fait que suivant les entreprises, le secteur d'activités, l'implantation géographique de l'entreprise, la même désignation du poste relève de différentes réalités en termes de niveau de qualification, de responsabilité, de conditions d'exercices...plus particulièrement pour les alternant-e-s de TSMEL. Mais comme nous l'avons signalé pour le temps T1, c'est aussi le résultat des zones d'incertitudes qu'ils/elles souhaitent voir disparaître pour prendre une décision ou gérer les circonstances entre intentions et contraintes. L'indicateur le plus significatif de l'ambition des alternant-e-s est finalement le niveau d'études exigible, exigé ou estimé nécessaire pour atteindre le poste visé.

Cette approche rejoint la vision des alternant-e-s qui associent souvent niveau du titre ou diplôme, niveau de qualification et poste accessible. Et dans leurs représentations de l'accès à l'emploi, si le diplôme est nécessaire, ils/elles précisent souvent que sur le marché du travail l'expérience leur sera aussi nécessaire pour améliorer leur employabilité.

« Doctorant : Et tu penses que... Tu penses qu'en sortant du TSMEL, tu peux aller vers quels métiers ?

***Alternant :** Ben, gestionnaire de stocks, affréteur, chef de dépôt... Tout ce qui est lié avec l'entrepôt. Ça, ceux sont les métiers qui sont au niveau du TSMEL, je pense. Mais je ne pense pas que si j'arrive dans une entreprise, on me mette de suite chef de dépôt, ou chefs d'entrepôts. Avec l'expérience que j'ai ou que quelqu'un d'autre dans notre classe. Après, je pense que l'on peut évoluer facilement s'ils voient qu'on en veut ou que l'on est motivé. »
(TSMEL, homme, 22 ans et plus)*

Cela se traduit par différentes appréciations telles qu'un niveau suffisant pour trouver du travail dans la région ou au contraire une nécessité de s'élever dans la hiérarchie des diplômes pour atteindre un poste visé ou conforter ses connaissances et assurer son employabilité. Cela n'exclut pas des perspectives d'évolution avec l'expérience (moins exprimées).

Population des répondant-e-s au temps T2 et traitement des intentions des poursuites de formation

Les répondant-e-s en formation au temps T2 : 11 hommes et 19 femmes qui se répartissent suivant les formations : 14 alternantes en STS AG et 16 alternant-e-s en TSMEL. Deux alternants ayant abandonné la formation ont répondu à notre sollicitation et ils font l'objet d'un traitement à part. Les entretiens sont réalisés lors du second semestre de la seconde année de formation. Il faut noter que les épreuves du BTS sont fixées nationalement et toujours à la même période. Alors que les dates des épreuves terminales du TSMEL sont fixées par l'organisme de formation et peuvent varier d'une année à l'autre (par exemple de juin à mai). Ainsi, les contraintes du terrain entre dates des épreuves, de présence en centre de formation ou en entreprise, les maladies et accidents imposent au chercheur les dates de passations. Aussi nous avons considéré deux périodes en fonction des dates de passations qui s'échelonnent de janvier à fin juin, du début du 4^e semestre aux résultats des

épreuves terminales. Pour la période la plus proche de la fin de formation (T2''), nous avons fait appel aux réponses des entretiens au temps T2 et T3.

Nous avons découpé le 4^e semestre (T2) en deux périodes (T2' et T2'') constituant les ensembles suivants d'individus :

- (1) de fin janvier à mars (T2'), uniquement des répondant-e-s de la période considérée (STS AG=12 et TSMEL=6 ; femmes=13 et hommes=5 ; indice unique de ressources : Déf. = 7, Moy. = 4 et Fav. = 7 ; bac gén. tech.=9, bac pro=9),
- (2) d'avril à fin juin (T2''), répondant-e-s sur la période et complété par les réponses au temps T3²⁴¹ (STS AG=10 ; TSMEL=15 ; femmes=15 et hommes=10 ; indice unique de ressources : Déf. = 10, Moy. = 6 et Fav. = 9 ; bac gén. tech.=12 , bac pro=13),

On remarque que les deux groupes sont relativement semblables du point de vue de la répartition des types de bacs et des ressources. Par contre bien que les femmes sont majoritaires dans les deux groupes, elles sont un peu moins représentées dans le second groupe. Et la représentation majoritaire s'inverse pour la formation fréquentée entre les deux groupes.

Dans les individus du groupe n°2, on trouve 13 individus du groupe n°1 sans différence notable de composition par rapport au type de bac (bac gén. Tech.=7, bac pro=6) avec une majorité de femmes (n=9) et une répartition, suivant l'indice des ressources, essentiellement dans les catégories favorisée (n=6) et défavorisée (n=5) avec une majorité de STS AG (n=8 contre n=5 en TSMEL). Parmi ces 13 individus : un seul change ses intentions de T2' à T2'', à la baisse en passant du niveau bac+5 à bac+3 ; 12 ne changent pas leurs intentions également répartis entre le niveau bac+2 (n=5), bac+3 (n=5) et deux au niveau bac+4 ou plus. Ces résultats laissent penser que les intentions de poursuite ou pas au-delà du bac+2 changent peu durant le dernier semestre.

²⁴¹ En effet, au temps T3, nous avons demandé aux enquêté-e-s si leurs projets avaient changé depuis le précédent entretien et juste avant les épreuves finales.

e. Les projets en fin de formation entre « enchantement » et désillusion

En fin de formation (T2''), les réponses des enquêté-e-s (n=25 sur 36) expriment des aspirations différentes suivant le sexe des alternant-e-s. Les hommes ont majoritairement une ambition qui s'écarte du niveau bac+3 contrairement aux femmes. On remarque que les détenteur-trice-s d'un bac général ou technologique expriment plus fréquemment des poursuites d'études pour trois quarts que les détenteur-trice-s d'un bac professionnel pour deux cinquièmes dans des proportions supérieures au début de la formation. Les alternant-e-s, ayant une solide expérience rémunérée du travail (un an et plus), ont plus fréquemment l'intention de poursuivre leur formation au-delà du bac+2 (n=14 sur 25 dont bac pro : n=7 ; bac gén. tech. : n=7) que les autres catégories (sans : n=0 ; moins de 6 mois : n=0 ; de 6 mois à moins d'un an : n=3).

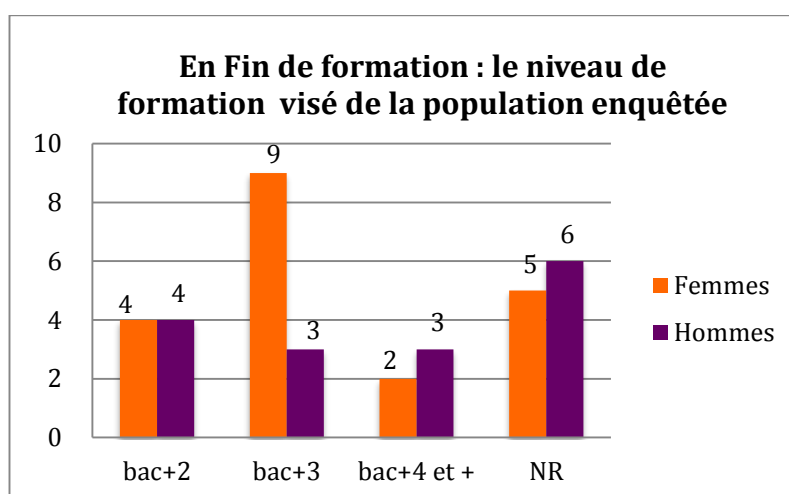


Figure 7 : Répartition des alternant-e-s enquêté-e-s suivant le niveau visé en fin de formation (T2'').

En ce qui concerne la nature de leur avenir professionnel des répondant-e-s au temps T2, une minorité d'alternant-e-s précisent un métier ou un poste comme en début de formation. Cela semble la conséquence principalement de deux facteurs extrinsèques (l'un lié à la formation, l'autre au marché du travail) et de facteurs intrinsèques. Concernant les premiers, les formations étudiées sont relativement transversales à nombre de secteurs d'activité, aussi elles mènent à des métiers ou des postes parfois très différents quant aux dénominations, aux responsabilités, aux tâches, aux conditions de travail et aux types d'entreprises. Et le marché du travail offre des perspectives plurielles. Ce qui ne prédéfinit pas pour ces alternant-e-s leur destinée comme d'autres formations, plus spécifiquement rattachées à un secteur d'activité ou un métier, pourraient le faire. Quant aux seconds, ils sont la conséquence d'un parcours scolaire et de formations, d'aspirations et de ressources en vis à vis avec des possibles identifiés. Ce qui rejoint les observations faites pour les étudiant-e-s de STS qui semblent avoir des difficultés similaires pour préciser le secteur d'activité ou le métier envisagé tout au long de leur formation (presque un tiers en début de formation) (Orange, 2011).

D'autre part au 4^e semestre (T2), un tiers de la population (moins qu'en début de formation) envisage de rester dans leur entreprise d'accueil soit en tant que salarié-e à plein temps (n=9 dont un suite à l'arrêt de la formation), soit en alternance (n=3). C'est souvent la conséquence d'un manque d'offre d'emploi de l'entreprise d'accueil. Cependant, certain-e-s envisagent de refuser une offre de CDD ou un CDI. L'expression de

leur avenir s'opère plus qu'en début de formation sous la forme d'alternatives souvent en lien avec les éventuelles propositions de l'entreprise d'accueil, exceptionnellement avec une perspective plus ou moins explorée dans une autre entreprise. Certain-e-s sont assuré-e-s d'être salarié-e-s à plein temps ou de poursuivre en alternance dans l'entreprise d'accueil. On trouve parmi ces dernier-e-s des éprouvés de l'alternance qui étaient déjà assurés (uniquement des hommes) de rester dans l'entreprise d'accueil avant même le début de la formation. Pour la très grande majorité de ceux/celles qui n'envisagent pas de rester dans leur entreprise d'accueil, ils/elles se projettent dans une poursuite de formation de niveau bac+3 ou plus (n=14) et trois alternant-e-s n'envisagent pas une possibilité d'une montée en qualification.

La majorité des répondant-e-s au temps T2 envisagent leur avenir à l'échelle du département (n=19) et six plus largement dans le sud de la France ou en France, pour un avenir à l'étranger cela relève de l'exception. Un tiers envisage l'achat (n=9) ou la location (n=3) d'un logement à plus ou moins long terme alors que trois n'ont pas de projet de logement. Les autres n'ont pas abordé cet aspect de leur avenir ou n'ont pas répondu à la demande d'entretien. Concernant l'évocation de leur projet de vie :

- neuf alternant-e-s envisagent une vie de famille dans un avenir plus ou moins proche en majorité des femmes,
- trois une vie en couple,
- quatre sont en recherche d'une vie indépendante des parents,
- trois privilégient uniquement leurs loisirs ou une seconde activité,
- sept n'ont pas de projets,
- dix n'ont pas abordé le sujet ou n'ont pas participé à l'entretien de fin de formation.

On constate une évolution vers plus de projets familiaux et de logement (acquisition ou location) par rapport au début de formation. Bien sûr, certain-e-s l'expriment avec des conditions de réalisation ou d'échéance comme une situation stable, après la fin des études, l'obtention d'un emploi en CDI (pour au moins un membre du couple)...

Les bacs pros

À la fin de formation (T2''), le groupe des alternant-e-s détenteur-trice-s d'un bac pro se compose de 8 alternant-e-s qui souhaitent poursuivre leur formation au-delà du bac+2 (a) et 5 qui ne souhaitent pas poursuivre (b). Il n'y a pas de différences significatives entre ces deux groupes selon : le sexe, la spécialité du bac pro, l'obtention d'une mention, le niveau scolaire le plus élevé, expérience du travail rémunéré ... Les différences apparaissent suivant l'âge (groupe (a) plus âgé), les ressources du foyer parental et les projections des alternant-e-s dans leur entreprise d'accueil. Les individus du second groupe (b) sont plus fréquemment classés que le premier groupe (a) dans la catégorie défavorisée de l'indicateur unique des ressources parentales (respectivement : défavorisée = 4, moyenne = 0, favorisée = 1 et défavorisée = 2, moyenne = 2, favorisée = 4). Mais la différence majeure semble se constituer autour de la projection des alternant-e-s dans leur entreprise d'accueil, car les individus du groupe (a) ne se projettent pas dans l'entreprise d'accueil (n=6 sur 8) contre une proportion comparable qui s'y projette dans le groupe (b) (n=4 sur 5).

Au vu de ces résultats, on peut identifier deux tendances qui se renforcent mutuellement. **La première** liée aux moindres ressources scolaires et financières des parents qui incitent les alternant-e-s à s'insérer plus rapidement et complètement dans le milieu du travail (largement documenté pour les scolaires et les apprenti-e-s de niveau V et IV). Avec à l'opposé, des ambitions de formation pour les plus favorisés qui semblent pouvoir

s'appuyer sur les ressources parentales. **La seconde** tendance est liée à l'offre d'emploi réelle, supposée ou espérée de l'entreprise d'accueil. Car le second groupe (b) (non-poursuite de formation et majoritairement défavorisé) se projette plus dans un avenir limité à l'horizon de l'entreprise d'accueil que le premier (a) qui avance des ambitions de métier ou reste dans des perspectives relativement flou de secteurs d'activité ou d'indécisions vocationnelles. Dans ce groupe qui souhaite poursuivre sa formation, seuls deux alternant-e-s envisagent de rester dans leur entreprise d'accueil (une femme en BTS AG, 22 ans et plus, d'origine socioprofessionnelle et niveau scolaire favorisés et un homme en TSMEL, 18-19 ans, d'origine socioprofessionnelle moyenne et de niveau scolaire défavorisé).

Les bacs généraux et technologiques

En fin de formation (T2''), la majorité des détenteur-trice-s d'un bac général ou technologique ont en commun de se projeter dans une poursuite de formation à bac+3 ou plus (n=9 sur 12), dont une alternante dans son entreprise d'accueil. Les autres se répartissent entre : un alternant qui souhaite une formation de même niveau dans une autre entreprise, un qui souhaite rester dans l'entreprise d'accueil et une qui souhaite changer. Ces trois alternant-e-s sont tous/toutes issu-e-s d'un milieu socioculturel moyen ou favorisé. Dans ce groupe, c'est 7 femmes sur 8 qui souhaitent poursuivre contre seulement 2 hommes sur 4. Dans ce groupe un seul individu est d'origine sociale défavorisée.

On retrouve dans ce groupe une majorité d'alternant-e-s avec un bagage scolaire plus classique et de femmes avec un capital socioculturel plus important que le groupe des détenteur-trice-s du bac pro. Ils/elles développent alors des ambitions plus fréquemment de poursuites de formation. Ce qui rejoint les constats généraux sur une plus grande réussite scolaire et un niveau d'études plus élevé pour les filles et les mieux doté-e-s.

Il apparaît dans cette période de formation que la connaissance du monde du travail, de l'entreprise d'accueil et du poste de travail après une période d'engouement de début de formation provoque, pour certain-e-s, une désillusion (ce que nous avons vu aussi dans le paragraphe précédant). Ce que constate Kergoat (2003) dans la formation des apprenti-e-s facteur-trice-s. Ainsi, une partie des alternant-e-s de notre terrain après une période de découverte et d'adaptation au poste constatent ou regrette une certaine routine, le peu d'évolutions possibles dans l'entreprise ou le type d'emploi accessible. Cela se manifeste pour certain-e-s sous la forme d'un « désenchantement » par rapport au diplôme ou aux perspectives professionnelles (Eckert, 2011) menant à deux attitudes différentes : la décision de changer d'entreprise ou l'abandon des intentions de poursuite de formation. Cependant pour d'autres, la période de formation permet une revalorisation de la personne autour d'expériences réussies qui améliorent la confiance en soi et en ses capacités. Et ce renouveau du sentiment d'efficacité personnelle favorise les projets de poursuite de formation du moins dans un premier temps. C'est exactement ce que prévoit la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) (Lent, 2008) notamment dans le « modèle de réalisation des tâches » (3) qui décrit comment les réussites successives nourrissent le sentiment d'auto-efficacité qui influence les attentes de résultats en même temps que les buts fixés. Chaque but ou sous but atteint renforcent les croyances dans les capacités de l'individu ce qui crée un cercle vertueux en rebouclant sur le sentiment d'auto-efficacité. Ce raisonnement sur la réussite ou pas des tâches, nous permet d'expliquer l'engouement quasi général de la première période de la formation en alternance. Cependant ce mécanisme est limité aux tâches en question. Pour mieux comprendre en quoi cela impacte le projet, il nous faut revenir au « modèle des facteurs

personnels, et liés à l'expérience qui affectent le comportement de choix ». Ce dernier prévoit l'intervention de beaucoup d'autres facteurs que la seule réussite ou pas des tâches que l'alternant-e doit exécuter dans ses missions en entreprise d'accueil. Ainsi, on comprend mieux pourquoi dans certains contextes et suivant certains facteurs les projets changent ou se maintiennent. Car dans ce modèle, les influences contextuelles modifient le choix des buts, mais aussi la mise en action de ces buts. Une partie de ce contexte est lié à l'entreprise d'accueil notamment en fin de période de formation comme nous allons en discuter dans les lignes qui suivent.

f. Accords et désaccords : les intentions en fin de formation (T2)

Nous venons de faire état des projets des alternant-e-s en fin de formation. Mais ces projets sont conditionnés en partie par les possibilités qu'offrent les entreprises d'accueil. Aussi, quelles sont les intentions des entreprises d'accueil quant à l'avenir des l'alternant-e-s ? Ces intentions s'accordent-elles avec celles des alternant-e-s ?

Ainsi presque la moitié des alternant-e-s (n=17) témoignent d'intentions compatibles quand 7 sont divergentes, 6 en attente et 6 non renseignées. Les intentions compatibles se répartissent en : 8 pour un emploi et 4 pour une poursuite de formation dans l'entreprise d'accueil, 5 pour une séparation « d'un commun accord » (4 individus envisagent une formation en alternance et un de chercher un emploi). Concernant les intentions divergentes, 5 auraient des propositions de poste, mais préfèrent poursuivre leur formation en alternance. Une alternante préfère changer d'entreprise, une autre demande une alternance dans son entreprise d'accueil alors que l'entreprise lui propose un poste. Ainsi au 4^e semestre de formation, seulement un tiers des alternant-e-s déclarent avoir de réelles chances de rester dans l'entreprise d'accueil. Pour certain-e-s, la concrétisation de la poursuite dans l'entreprise, en emploi ou en alternance, est conditionnée par l'obtention du titre ou du diplôme alors que pour d'autres, les alternants de longue date dans l'entreprise d'accueil, l'emploi est assuré depuis le début de la formation. Et plus de la moitié alternant-e-s ne sont pas fixé-e-s sur leur sort à quelques mois ou quelques jours des épreuves finales.

Au moment des entretiens de recrutement, les entreprises ont très souvent eu des attitudes soit muettes soit évasives concernant les possibilités post formation. Peu de temps avant les épreuves finales certaines laissent l'alternant-e dans l'incertitude des possibilités envisageables dans l'entreprise, d'autres laissent présager de leurs intentions (remarques verbales, attitudes laissant présager une permanence de la présence de l'alternant-e...). Si du côté de l'alternant-e, les résultats des épreuves terminales marquent la fin de la formation, du côté de l'entreprise le contrat de travail se termine plusieurs mois après. Cette vision différente est en partie due à la possibilité pour l'alternant-e de rompre son contrat sans pénalité un mois après la fin de la formation. Ainsi du côté des entreprises, certaines anticipent et font des propositions, d'autres se renseignent sur les intentions de l'alternant-e-s ou au contraire attendent les résultats des épreuves finales pour s'entretenir avec l'alternant-e-s. Quelquefois, c'est l'alternant-e qui sonde plus ou moins directement les possibilités envisageables dans l'entreprise (responsables, collègues, tuteur-trice, évaluation du besoin en personnel...) avec des réponses plus ou moins tangibles. Au moment des entretiens au temps T2, quelle que soit la date par rapport aux examens, nombre d'alternant-e-s n'ont pas figé leur projet. Car, pour nombre d'entre eux/elles, c'est la réussite de la formation qui les préoccupe au premier plan. D'une part parce qu'ils/elles appréhendent ce moment, ensuite parce que l'obtention de la qualification est considérée

comme déterminante pour la suite que ce soit pour poursuivre leur formation ou accéder à un emploi. C'est pour cela que nombre d'alternant-e-s décrivent leur projet sous la forme d'alternatives plus ou moins précises. Ces intentions sous forme d'alternatives permettent à l'alternant-e d'envisager des ajustements et de préserver son sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, certain-e-s alternant-e-s ont des projets bien définis et, quelles que soient les intentions de l'entreprise, ils/elles se projettent déjà ailleurs.

Nous verrons avec les situations au temps T3 que ces intentions (des deux côtés) ont donné lieu parfois à des négociations et des changements de position de part et d'autre.

g. L'évolution des projets pendant la formation (de T1' à T2'')

Suite à ces deux instantanés en début et en fin de formation, nous pouvons considérer l'évolution des projets. En cours de formation, les projets évoluent différemment pour les un-e-s et les autres. On remarque que les alternants débutent avec des projets de formation plus ambitieux que les alternantes (c'est le même constat si l'on considère les formations). Du temps T1' au temps T2'', il y a une montée des ambitions de poursuite aussi bien pour les femmes que pour les hommes. Seuls deux alternant-e-s en TSMEL diminuent leurs ambitions (un homme et une femme).

Et les alternantes ont tendance à augmenter la durée de leur poursuite, à bac+3 ou plus, souvent sous la « pression » pressentie ou ressentie de la difficulté à trouver un emploi : il faut faire la différence par le diplôme (la licence ou le Bachelor²⁴²) sur le marché du travail. Cette poursuite d'étude peut être aussi une occasion de se spécialiser ou plus rarement de changer de spécialité.

« Et du coup, je... j'en parle et je me dis que maintenant que j'y suis, tant qu'à faire se spécialiser (en bac+3) dans quelque chose pour avoir peut-être plus de chance s'il ne me garde pas pour postuler ailleurs. D'avoir de vraies connaissances dans un service... [...] Oui. J'ai plus de lacunes. Parce que c'est des choses que l'on ne voit pas forcément à l'école. Donc... Et pour moi c'est nouveau. Donc, oui, je sens que j'ai quelques lacunes. Et pour le bien, entre guillemets du service, même pour moi-même, je, vu que cela me plaît, ben, j'ai envie de me spécialiser en fait. » (BTS AG, femme, âge 22 ans et plus)

Pour les alternant-e-s qui changent de spécialité, la formation suivie (à bac+2) a constitué une « opportunité contrainte » pour concrétiser leurs aspirations.

Entre le T1' et T2'', les alternantes de STS AG (comme celles de TSMEL) se répartissent à parts égales entre augmenter ou ne pas changer leurs intentions de niveau de formation. Et certaines alternantes de l'enquête justifient leur décision de ne pas poursuivre au-delà du bac+2 par un niveau suffisant pour trouver un emploi dans le département ou la ville de résidence comme en témoignent les deux alternantes dans les extraits suivants à différents moments de la formation. L'une exprime une volonté de rester dans une zone géographique peu propice à une destinée professionnelle plus ambitieuse même si elle reconnaît qu'un niveau supérieur au bac+2 pourrait être utile (mais ailleurs).

« Je voulais au moins aller jusqu'au BTS pour avoir un bagage supplémentaire. Puis, je pense que dans ce métier-là, ce n'est pas que cela suffit, mais c'est déjà bien. Et puis avoir, enfin... C'est un peu bête ce que je vais dire, mais avoir un niveau au-dessus sur « nom

²⁴² La licence ou le master sont des diplômes reconnus par l'état, ce n'est pas forcément le cas pour le bachelor.

ville », fin, ce n'est pas vraiment... Je ne dis pas que ce n'est pas intéressant, mais c'est que avec le... Des fois cela peut marquer la différence, lors de l'entretien. Ça, ça c'est sûr. Mais... C'est pas ici où on va vraiment exploser sa carrière, quoi. Mais je vais toujours rester sur « nom de la ville ». » (BTS AG, femme, âge 18-19 ans)

La seconde reprend en partie l'argumentation précédente en précisant de façon catégorique qu'il n'y a pas de travail pour les diplômé-e-s au-delà du bac+2 dans son département de résidence.

« Fin, je pense qu'à bac+2. Parce qu'à l'heure d'aujourd'hui quelqu'un qui a bac+2 dans le département... c'est déjà bien. Fin, pour nous dans le département, à plus qu'un bac+2, on ne trouve pas de travail. Et je ne veux pas partir « nom du département ». » (BTS AG, femme, âge 18-19 ans)

Ce qui n'empêche pas certaines d'avoir des hésitations, des projections conditionnées par la situation en entreprise d'accueil et de penser exceptionnellement à une reprise de formation sur le tard.

« Au vu de l'entreprise, oui, je pense que je m'arrêterai là... Je pense que oui, pour l'instant ce n'est pas prévu. Comme je le disais peut-être à 40 ans, je me remettraux études. Enfin, on verra bien. Parce que c'est un métier qui me plaît énormément. Mais... Non, je pense que cela s'arrêtera après le BTS. À moins que je trouve une formation que je ne connais pas et qui pourrait m'intéresser. Non, je m'étais dit suivant l'entreprise que je trouve, peut-être continuer une spécialisation dans les ressources humaines. Mais cela dépendait vraiment de l'entreprise dans laquelle je tombais. C'est vrai. Non, mais cela me plaît ce que je fais et... Le BTS est suffisant pour ce que je... le métier qu'il y a à faire, donc... Donc je pense oui, que je m'arrêterai là. Il y a de grandes chances. » (BTS AG, femme, âge 22 ans et plus)

Évolution du projet suivant le nombre d'années de formation entre T1' et T2''						
Formation	Sexe	Diminution	Sans changement	Augmentation	Non renseigné	Total
BTS AG	F	0	5	5	5	15
	H	0	0	0	4	1
	F+H	0	5	5	6	16
TSMEL	F	1	2	2	0	5
	H	1	5	4	3	15
	F+H	2	7	6	5	20
TSMEL + BTS AG	F+H	2	12	11	11	36

Tableau 16 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et l'évolution du niveau qualification de leur projet de formation.

Quand on examine la répartition suivant l'indicateur unique des ressources parentales on constate que les mieux doté-e-s augmentent plus fréquemment leurs intentions de poursuites d'études (Fav. : n=4 sur 7 ; Moy. : n=5 sur 6) et les moins doté-e-s ont tendance à ne pas changer leurs intentions (Déf. = 8 sur 10). Et les détenteurs/trices d'un simple bac pro sont les plus nombreux/euses à progresser (n=6 sur 11).

Une part conséquente des individus enquêté-e-s a tendance à ne pas modifier significativement leur projet de mobilité géographique, certain-e-s envisagent de le restreindre et rarement de l'élargir alors que d'autres l'expriment uniquement en fin de

formation sans différence significative entre hommes et femmes ou suivant la formation. Ici, les ressources limitées et l'ancrage dans le local limitent pour les femmes comme pour les hommes l'espace géographique des possibles. Les ressources financières et le regain d'ambition ne suffisent pas à détacher les alternant-e-s d'un territoire déjà défini en début de formation.

Orange constate que nombre d'étudiant-e-s en STS ont un « ré-ambitionnement » (2011, p. 252) scolaire et une baisse de leurs prétentions professionnelles au cours de leur formation. Elle explique ce phénomène par une réduction progressive et inconsciente de leur prétention en fonction de leurs expériences variées au contact du monde professionnel lors des stages. Ces expériences leur permettent d'éliminer des métiers ou des emplois plus que d'entrevoir des possibles ou de confirmer leurs aspirations. Dans le cas des alternant-e-s enquêté-e-s, la maturité de notre population peut expliquer que presque la moitié (n=17 sur 36) de la population de l'enquête (les deux tiers en T2'', 17 sur 25) augmente ou persiste vers une poursuite d'études leur ambition de niveau de qualification. Car contrairement aux étudiant-e-s de STS, les alternant-e-s de l'enquête ont pour la plupart une expérience conséquente du monde du travail (stages en formation professionnelle, le travail saisonnier, les jobs d'étudiant-e, le salariat...). Aussi, une partie d'entre eux/elles ont déjà fait un travail réflexif sur leurs aspirations en utilisant ou combinant suivant les individus les mécanismes de choix par attirance et par rejet.

h. Trois groupes différenciés suivant l'évolution de leur projet de formation

Des ambitions de niveaux de qualification en baisse (n=2) et les arrêts de formation (n=5)

Les deux individus qui baissent leur ambition de niveau de formation ont en commun de préparer le TSMEL, ils/elles n'ont pas changé de tuteur-trice ni de projet de vie ou professionnel, aucune n'est détenteur-trice d'un bac général (bac pro : 1 ; bac technologique : 1). Seule l'alternante a une formation dans la spécialité des transports et de la logistique. Cette régression d'ambition n'est pas associée à une perspective d'emploi. Aucun-e-s des deux alternant-e-s n'envisagent de rester dans leur entreprise.

Par ailleurs, cinq alternant-e-s ont abandonné la formation. Parmi ces dernier-ière-s nous avons pu en joindre deux. L'un reste employé dans l'entreprise d'accueil, l'autre cherche et trouve un travail à temps plein. Quatre n'ont pas répondu à nos sollicitations. Cependant un homme en BTS AG a abandonné suite à la réussite d'un autre BTS.

Les facteurs qui interviennent dans ces changements sont pluriels :

- Un alternant n'arrive pas à assumer l'alternance entre les contraintes de transport, le niveau de la formation et l'immersion dans le monde de l'entreprise. L'alternance a été un choix contraint par la carte des formations et ses ressources financières. Il aurait préféré une formation scolaire lui permettant de se consacrer pleinement à ses études. De plus, il constate un décalage entre les contenus de la formation théorique (principalement accès sur la logistique) et son poste (plus accès sur la vente). Il arrête la formation en fin de 1^{re} année et reste en tant que salarié dans l'entreprise d'accueil. Il envisage de suivre une formation de niveau bac+2 en formation continue. (bac pro, 18-19 ans)
- Un alternant ne supporte plus le décalage (amplifié par la période électorale) entre son engagement politique et l'activité de l'entreprise. L'alternance en TSMEL était

une opportunité de subvenir à ses besoins. Il arrête la formation en fin de 1^{re} année sans emploi en perspective. (bac pro, 22 ans et plus)

- Un alternant en charge de famille recherche à la fois une proximité géographique et un emploi pérenne. Il réalise en cours de formation qu'une poursuite à bac+3 est incompatible avec sa vie de famille avec enfants. De plus, la situation en entreprise d'accueil n'est pas satisfaisante (suivi, tâches...), il fait difficilement le lien entre la formation et ses activités en entreprise. En fin de formation son poste tend à devenir plus administratif. Et la description de l'entreprise dépeint plus une entité moribonde qu'une activité florissante. (bac technologique, bac+2, 22 ans et plus)
- Une alternante estime que la seconde année de formation ne lui permet pas de progresser en entreprise (travail trop routinier, manque de responsabilité...). En fin de formation, l'entreprise d'accueil lui propose un poste trop éloigné géographiquement. Elle manque de confiance : enfin de formation, elle doute de sa réussite aux examens (alors que manifestement elle s'y prépare sérieusement). Cependant, elle souhaite obtenir une licence, mais n'exclut pas une période de chômage. Elle a diminué ses ambitions de niveau de qualification au-delà du bac+3 pour revenir à un bac+3. Célibataire en début de formation, elle s'installe avec son compagnon après la formation. (bac+1, 22 ans et plus)

On note, dans ces 4 témoignages, que le vécu dans l'entreprise d'accueil est repéré comme une situation où l'alternant-e ne s'épanouit pas pleinement. Ce facteur est certes récurrent, mais pas suffisant pour expliquer cette régression du projet de formation. Car d'autres alternant-e-s dans des situations similaires ou plus critiques persévèrent ou augmentent la durée de leur projet de formation. Ainsi, ce qui ressort de ces parcours, c'est l'influence conjuguée des deux sphères professionnelle et privée et des aspects plus intériorisés (confiance en soi, aspirations, attentes...) qui emportent la décision des alternant-e-s d'arrêter, de ne pas poursuivre au-delà de la formation ou de diminuer leurs ambitions. Certains facteurs étaient connus ou amorcés en début de formation, d'autres se sont révélés ou confortés en cours de formation. Ainsi, entre les difficultés, les contingences à la fois professionnelles, de formation, relevant de la sphère privée et les aspirations, qui sont priorisées, l'alternant-e modifie son projet à la baisse. La théorie sociocognitive rend compte aussi des relations entre l'environnement, le comportement et la personne qui mènent à un processus de diminution des ambitions (Bandura, 2007).

Des ambitions de niveaux de qualification en hausse (n=11)

Les alternant-e-s, qui augmentent leurs ambitions de qualification, sont issus de façon équilibrée du bac général et technologique et du bac pro (bac gén. tech. : 5 ; bac pro : 6). Il y a plus de femmes (n=7 sur 20 femmes) que d'hommes (n=4 sur 16 hommes) et presque autant d'alternant-e-s de STS AG (n=5) que de TSMEL (n=6). Ce groupe se distingue par une faible représentation d'alternant-e-s détenteur-trice-s du bac pro du transport et de la logistique (transport et logistique : n=2), une forte représentation des bacs des spécialités de l'administration, gestion ou du social (n=8 ; commerce : n=1), par une faible représentation d'un niveau d'étude supérieure au bac (n=2). Enfin, il se distingue par une absence des alternant-e-s de la catégorie sociale défavorisée (Fav. : 7 ; Moy. 4) et par une répartition à parts égales des foyers parentaux de la catégorie scolairement défavorisée (n=5) et moyenne (n=5) et une représentation faible pour la catégorie favorisée (n=1).

Pour la très grande majorité des alternant-e-s, la période en entreprise se passe plutôt bien ou très bien (n=9) avec des évolutions diverses en 2^e année de peu ou pas de changement à une évolution de poste vers des tâches plus diversifiées et plus de responsabilités. Certain-e-s rencontrent des difficultés avec leur tuteur/tutrice ce qui est souvent relié (mais

pas toujours) à l'appréciation globale de leur vécu en entreprise. Le choix de la poursuite d'étude est motivé principalement, mais pas de façon exclusive, par :

- l'intérêt pour des connaissances théoriques à caractère professionnel (n=4),
- une confiance en soi renouvelée (n=4),
- une licence en continuité de ce qui est fait en BTS ou TSMEL (n=4),
- une poursuite vers le master sans projet précis ou permettant de différer un choix de vie (n=2),
- l'intérêt pour une spécialisation exclusivement les alternantes de BTS AG (n=2),
- un changement de spécialité exclusivement les alternants de TSMEL (n=2),
- ou encore par l'ambition de trouver une meilleure situation.

Si dans ce groupe les alternant-e-s souhaitent poursuivre leur formation, cette poursuite est souvent assortie de possibilités à évaluer ou en attente de réponse de l'entreprise. Aussi, ils/elles sont souvent dans une situation de concurrence ou d'alternative de projets entre aspirations et opportunités. Parfois, ils/elles envisagent de refuser des propositions fermes ou probables de l'entreprise comme un CDD ou un CDI.

« Non, parce que je ne compte pas rester dans cette entreprise. Moi, j'aimerais continuer l'école. Et ils ne sont pas pour une licence. [...] Donc, je pense que fin août, j'arrête. Fin, à la fin de mon contrat, on ne le renouvelle pas. [...] Si je peux, en alternance, maintenant si je ne trouve pas, je vais reprendre l'école en continu. Cela ne me dérange pas. [...] Moi, j'aime bien l'école... Après, je préfère forcément, une fois que l'on a été habitué à faire moitié moitié, forcément c'est... C'est mieux... Même pour l'école, et tout. Je pense que l'on s'en sort mieux au niveau des cours. » (STS AG, femme, 18-19 ans)

On notera que peu d'alternant-e-s font référence à des contraintes issues de la vie privée contrairement au groupe qui minore ses ambitions. Ce qui ne s'accompagne pas d'un élargissement de la zone géographique envisageable principalement relative au département.

Sans changement d'ambitions de niveaux de qualification (n= 12)

C'est le groupe où l'on trouve le plus d'alternant-e-s détenteur-trice-s d'un bac général (n=4 ; bac pro : n=6 ; bac tech. : n=2). Il est composé en majorité de femmes (n=7 ; hommes : n=5). La majorité des alternant-e-s souhaite arrêter la formation à bac+2 (n=7 ; Bac+3 ou plus : n=5). Les individus ayant un bac pro sont essentiellement dans la non-poursuite de formation (n=5 sur 6) alors que ceux ayant un bac général ou technologique sont plus dans la continuité (n=4 sur 6).

On distingue deux groupes dans cette catégorie qui ne modifient pas leurs intentions en cours de formation : un groupe avec des ambitions de poursuite de formation au-delà du bac+2 et un groupe sans ambition de poursuite. Les deux groupes ont une moyenne d'âge similaire (21,5 ans), une proportion de femmes et d'hommes équilibrée et sans différences notables sur le nombre de mention au bac, le domaine fréquenté avant l'entrée en formation.

Le premier groupe (a) qui déclare **des intentions de poursuite** (n = 5) est composé d'individus possédant majoritairement un bac général ou technologique (bac général : 3 ; bac technique : 1 ; bac pro : 1) et aucun n'est passé par l'alternance au niveau du bac, 4 ont connu le supérieur. Ils n'ont pas spécialement de projet dans l'entreprise d'accueil ou de logement et restent assez flous quant à leur devenir professionnel.

Le second groupe (b) qui déclare des intentions de **non-poursuite de formation** (n=7) est composé d'individus ayant tous une solide expérience du travail rémunéré (1 an et plus), tous de foyer parental de la catégorie socioprofessionnelle moyenne, très souvent aux ressources parentales scolaires défavorisées (Déf. n=5 ; moy. : n=1 ; Fav. : n :1). Et il a une composition majoritaire d'individus détenteurs d'un bac pro (bac pro : 5 ; bac technique : 1 ; bac général : 1) à l'inverse du premier groupe. La majorité fréquente le TSMEI et 3 sont issus de l'alternance, un seul a connu le supérieur la plupart ne l'ayant jamais demandé durant leur scolarité. C'est un groupe marqué par des projets mieux définis de logement (n=6) et de continuité dans l'entreprise d'accueil (n=5).

C'est le groupe (b) qui comporte le plus de sujets avec une vision de leur avenir professionnel, matériel et de vie plus stable sur la durée de la formation et qui se précise le plus souvent en fin de formation (puis se concrétise par un emploi à temps plein). Quand le groupe (a), fin connaisseur du supérieur, prolonge encore d'un an ou plus ses intentions (qui se concrétise par 1 emploi à temps plein, 3 en alternance et 1 en formation). C'est peut-être un effet de plafond de verre déjà constaté pour les apprenti-e-s en bac pro (Kergoat, 2010) et ici reporté en fin de bac+2.

Intentions en T2	Évolution des intentions de poursuite de formation de T1' à T2''			Total
	Diminution	Stabilisation	Augmentation	
Bac+2	1	7	0	8
Bac+3	1	4	7	12
Bac+4 et plus	0	1	4	5
Total	2 (âge moy. : 22,5 ans)	12 (âge moy. : 21,5 ans)	11 (âge moy. : 22,2 ans)	25
6 non renseignés et 5 abandons de formation ; test Fisher, p = 0,012				

Tableau 17 : Répartition des alternant-e-s suivant les intentions de poursuite de formation en T2 et leur évolution entre le temps T1' et T2''.

Finalement, pour ces alternant-e-s qui ne modifient pas, leurs projets de fin de formation, il semble que la décision de poursuivre est déjà inscrite dans leur parcours antérieur souvent dans la filière générale et technologique, pour une partie dans le supérieur ou dans des aspirations liées à une volonté de s'extirper d'une condition insatisfaisante bien connue du monde du travail. Causes ou/et conséquences, ils/elles ont des projets moins définis tant pour leur vie professionnelle que privée. Et inversement pour les alternant-e-s qui n'ont pas d'intention de poursuivre leur formation.

i. Les projets de poursuite de formation : une question de motivation ?

Ce qui regroupe les alternant-e-s avec des intentions de poursuites de formation (de début et persistantes ou élaborées en cours de formation), c'est l'attrait à s'approprier des savoirs pour les savoirs, par rapport à un intérêt pour une spécialité ou des aspirations, qui passe avant des objectifs d'emploi ou purement économiques. Ainsi, leur motivation est essentiellement intrinsèque et s'exprime dans la majorité des cas dès le début de la formation (11 sur 18). Et inversement, les alternant-e-s qui souhaitent arrêter à bac+2 sont plus motivé-e-s par des motifs plus en relation avec des motifs extrinsèques d'accès à l'emploi, économiques, d'ascension professionnelle... pour moitié dès le début de la formation (6 sur 11). Ainsi, en se référant à la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002), il semble qu'une partie de la population de notre terrain ait un niveau d'autodétermination assez élevé dès l'entrée en formation et qui perdure alors qu'une autre

partie l'augmente en passant d'abord par un engagement porté par des motifs plus extrinsèques. La théorie de l'autodétermination prédit que les expériences réussies alimentent les besoins en compétences et d'autonomie ce qui augmente la motivation intrinsèque. L'évolution, des alternant-e-s qui augmentent leur durée de projet de formation, tendrait à confirmer ce processus. Car ils/elles témoignent d'une vision très souvent positive de la période de formation malgré des difficultés pour certain-e-s, très souvent surmontées. Le vécu en entreprise d'accueil est presque toujours jugé satisfaisant ou très satisfaisant avec souvent une progression des responsabilités, une variété des tâches et/ou des marques de confiance dans le monde du travail. Les difficultés avec le tuteur ou la tutrice sont supplantées par l'intérêt du travail ou les possibilités données à l'alternant-e de découvrir une large gamme d'activité dans l'entreprise.

Pour ceux et celles qui n'envisagent pas des poursuites de formation (ou ont abandonné la formation) en T2 (souvent confirmées en T3), il y a comme un phénomène de saturation concernant les études (parfois en lien avec leur âge) et/ou une reconnaissance institutionnelle et du monde du travail qu'ils/elles jugent satisfaisantes ou « suffisantes ». Cette satisfaction se présente sous deux aspects :

- ils/elles ont atteint un niveau de compétence et une reconnaissance institutionnelle suffisants pour être compétitif-ve-s sur le marché de l'emploi, principalement local;
- ils/elles ont atteint un niveau de qualification inespérée du point de vue de leur parcours et/ou de leurs origines sociales.

Enfin plus rarement, une alternante (TSMEL) estime qu'un niveau de responsabilité supérieur serait dommageable pour sa future vie quotidienne : familiale. Pour ces alternant-e-s, tout se passe comme s'ils/elles avaient satisfait les trois besoins psychologiques fondamentaux décrits dans la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci & Ryan, 2002) : les besoins d'autonomie ou d'autodétermination, les besoins de compétences et les besoins de relations ou d'appartenance sociales dans le contexte du monde du travail. Et cette satisfaction, au lieu de nourrir leur motivation pour de nouvelles ambitions, ne produit pas d'élévation des aspirations (n=13 en T2), majoritairement pour les alternant-e-s issu-e-s de bac pro (n=9), ou avec des ressources plus limitées (8 dans la catégorie défavorisée suivant l'indicateur unique des ressources parentales) notamment quand les deux parents ont un niveau scolaire maximum inférieur au bac (n=8). Cette satisfaction peut être limitée dans le temps pour certain-e-s, car nous avons recueilli, au temps T3, plusieurs témoignages d'intention anticipant déjà une reconversion en rapport avec des aspirations anciennes pour un autre métier ou d'autres fonctions (STS AG et TSMEL).

Le « premier » grade (le Graal) du supérieur²⁴³ est atteint et le marché du travail leur semble plus ouvert. Car, quelle efficience, rapport coût/avantages (Boudon, 1973), apporterai une poursuite de formation dans le contexte du marché du travail visé et des prétentions sociales identifiées ? Ce qui laisse supposer que les mécanismes de reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970) pour un temps mis en défaut reprennent leurs « prérogatives » à ce niveau de qualification pour les moins doté-e-s.

j. Les projets professionnels et de vie

Quant aux projets professionnels (en termes de secteurs d'activité, métiers ou postes visés), un tiers des exprimé-e-s (n=10 sur 29) ne changent pas leur projet alors qu'un peu plus

²⁴³ Avant la réforme du LMD, le premier grade de l'enseignement supérieur était le DEUG (diplôme d'études universitaires générales), niveau bac+2.

d'un tiers expriment un premier projet en fin de formation (n=12 sur 29), deux ne définissent plus de projets et moins d'un cinquième restent indéci-se-s. Ainsi globalement la moitié ne change pas de posture entre le début et la fin de formation (15 sur 29) sans différence significative suivant le sexe (test Fisher, $p= 1$) ou l'indicateur unique des ressources parentales. Cependant, c'est souvent les alternant-e-s issu-e-s de foyers avec un niveau scolaire défavorisé ou une origine socioprofessionnelle moyenne qui évoluent vers des projets plus précis.

En ce qui concerne les projets de vie en couple ou de famille, la majorité des enquêté-e-s exprimé-e-s ne modifient pas leurs projets. On note que les hommes sont un peu plus en retrait que les femmes dans l'évolution vers une vie de famille ou de couple, seuls deux hommes abandonnent leur projet de début de formation de créer une famille. Ils se projettent en fin de formation plus vers des projets d'indépendance et de loisirs. Ces derniers sont classés dans la catégorie défavorisée selon l'indicateur unique des ressources parentales. Aussi, nous ne notons pas de tendances générales pour ce type de projet pour notre population suivant les facteurs de ressources (test Fisher, $p= 0,638$), de sexe (test Fisher, $p= 0,586$) ou suivant la formation fréquentée (test Fisher, $p= 0,806$). La moitié des alternant-e-s qui s'expriment sur un projet de logement le font pour la première fois en fin de formation sans différence significative entre les femmes et les hommes, en termes de ressources des parents ou en fonction de l'âge, bien que les plus âgé-e-s (22 ans et plus) ont tendance plus que les autres à définir un projet familial et/ou de logement. La question du véhicule est rarement abordée soit parce qu'ils/elles possèdent déjà un véhicule soit parce qu'ils/elles n'ont pas le permis de conduire. Quand l'acquisition est abordée, c'est pour un renouvellement du véhicule qui est soit ancien donnant des signes de fatigue (conséquence de longs trajets journaliers pour se rendre à l'entreprise d'accueil) (BTS AG, femme), soit pour s'offrir un véhicule plus à son goût (TSMEL, homme). Deux alternant-e-s ont le projet d'obtenir leur permis de conduire. Celui-ci est vu comme un moyen d'accès à un territoire élargi (mais toujours assez proche du lieu de résidence d'origine) donnant accès à un nombre plus grand d'entreprises et donc à un choix plus conséquent d'emplois. C'est aussi un des signes du passage dans une vie plus indépendante et responsable : la « vraie » vie d'adulte (avec l'accès à l'emploi, au logement et parfois la vie de couple ou familiale que l'on retrouve sous diverses formulations chez nombre d'alternant-e-s).

k. L'après-formation

(1) Population et situation des alternant-e-s en T3

Nous avons pu interroger 21 (sur 36) alternant-e-s quelques mois après la fin de leur formation (temps T3) réparti-e-s en :

- 9 STS AG et 12 TSMEL,
- 12 femmes et 9 hommes.

C'est un taux de réponse convenable (58%) pour une étude longitudinale. En comparaison, pour les BTS sous statut scolaire, Orange (2011) a un taux de retour pour le troisième questionnaire post formation inférieur à 33%. Ce phénomène d'attrition est connu et d'une importance très variable en fonction de différents facteurs. Par exemple, Régnier-Loilier (2009) constate des taux d'attrition de 30% à 70% selon différentes enquêtes longitudinales. Cette attrition est généralement plus réduite quand la population est captive, par exemple en formation, mais difficilement contrôlable quand elle se disperse comme en fin de formation. Ce que constate aussi Orange dans son enquête sur les STS en lycée précédemment citée.

Dans ce groupe, un seul alternant de TSMEL n'a pas achevé sa formation. Nous le mettrons de côté dans le travail qui suit sauf mention contraire (en T3, il est encore en emploi dans son l'entreprise d'accueil du TSMEL). Les autres alternant-e-s interrogé-e-s en T3 (n=20) ont tous/toutes obtenu leur diplôme ou titre. Ils/elles sont tous/toutes en situation soit d'emploi pour la majorité (n=11), soit en alternance (n=8), soit en formation sans alternance sous statut de demandeur d'emploi (n=1). Ainsi, 12 sont resté-e-s dans leur entreprise d'accueil (en alternance : 4 ; en emploi : 8) et 7 ont changé d'entreprise (en alternance : 4 ; en emploi : 3).

Formation	Répondant-e-s au temps T3			Total
	Formation en alternance	en emploi	Demandeur-euse d'emploi en formation	
STS	4 (F : 4; H : 0)	4 (F : 4; H : 0)	1 (F : 1; H : 0)	9
TSMEL	4 (F : 0; H : 4)	8 (F : 3; H : 5)	0	12
Total	8 (F : 4; H : 4)	12* (F : 7; H : 5)	1 (F : 1; H : 0)	21

* Un homme en emploi ayant arrêté le TSMEL en 1^{re} année ; F : femme ; H : homme

Tableau 18 : Répartition des répondant-e-s au temps T3 suivant la situation, la formation et le sexe

Les alternant-e-s de BTS AG sont un peu plus souvent en formation (n=5 sur 9) quand les alternant-e-s de TSMEL sont aux deux tiers en emploi (n=7 sur 11). La répartition des répondant-e-s suivant l'indicateur unique des ressources parentales est proche de la population de l'ensemble des alternant-e-s (favorisée : 45% ; moyenne : 20% ; défavorable : 35%). Cette situation ne reflète certainement pas la situation globale de la population de notre terrain de recherche. Car nous avons remarqué qu'aux trois temps de l'enquête les individus qui répondent sont dans une situation qu'ils/elles jugent plutôt favorablement ou au minimum non problématique. C'est ce que nous confirme un alternant qui a abandonné la formation et qui ne répond à nos sollicitations qu'après avoir trouvé un emploi. D'autre part, une alternante nous confit que plusieurs collègues de promotion sont encore en recherche d'emploi dans les mois qui suivent l'obtention du diplôme. Or aucune alternante dans ce cas n'a répondu à nos sollicitations, tout comme une alternante que l'on sait en emploi en CDI dans l'entreprise parentale.

Parmi ceux et celles en emploi (parmi les 20 répondant-e-s en T3), toutes et tous exercent dans leur spécialité et une seule a un emploi déclassé par rapport au diplôme (femme, TSMEL, 22 ans et plus). Leurs contrats sont à plein temps, dont 9 de type CDI et deux de type CDD (deux femmes : une en TSMEL 22 ans et plus ; une en STS AG, 20-21 ans). À titre de comparaison, en France, en 2014 parmi les salarié-e-s de 15-29 ans 27% sont en contrat temporaire hors apprentissage²⁴⁴. Et en 2017 (au 1^e février), les apprenti-e-s diplômé-e-s de BTS (et assimilé-e-s) sont à 53% en emploi à durée indéterminée (EDI), 23% en emploi à durée déterminée (EDD), 9% en intérim, 15% en contrat de professionnalisation et 1% autres contrats aidés (Marchal, 2018). Notre population est moins en emploi et plus en formation. Cependant, les alternant-e-s de STS AG sont sous contrat de professionnalisation et ne rentrent donc pas dans ces dernières statistiques.

²⁴⁴ Source : Minni, C., & Galtier, B. (2015). Emploi et chômage des 15-29 ans en 2014 stabilisation des taux d'activité, d'emploi et de chômage, (88), 1-12.

Parmi ceux/celles qui sont en alternance dans une formation de niveau bac+3, aucun-e n'est dans une TPE. Un alternant (TSMEL, homme, 18-19 ans) s'est inscrit dans une formation de niveau CAP faute d'avoir trouvé à temps une entreprise d'accueil pour une formation de niveau bac+3. À noter qu'une alternante est en formation continue sans alternance pour la même raison.

		Situation des répondant-e-s en T3			
		En alternance	En emploi	En formation	Total
Dernière Structure d'accueil fréquentée en STS AG ou TSMEL	Association (3)*	0 bac pro : 0 EA : 0**	2 bac pro : 3 EA : 2	1 bac gén. ou tech. : 1	3
	ETI (8)	3 bac pro : 1 ; bac gén. ou tech. : 2 EA : 2	4 bac pro : 4 EA : 2	0	7
	PME (15)	5 bac pro : 2 ; bac gén. ou tech. : 3 EA : 2	3 bac pro : 1 ; bac gén. ou tech. : 2 EA : 2	0	8
	TPE (10)	0	3 bac pro : 2 ; bac gén. ou tech. : 1 EA : 3	0	3
	Total (36)	8 Déf. : 1 ; Moy. : 1 ; Fav. : 6***	12 Déf. : 6 ; Moy. : 3 ; Fav. : 3	1 Déf. : 1	21
Au temps T3 : 15 non répondant-e-s ; les associations sont pour deux d'entre elles des grandes structures du secteur médico-social (* nombre d'alternant-e-s de notre population ; ** bac d'origine et nombre d'alternant-e-s encore en entreprise d'accueil en T3 (EA) ; *** Indicateur unique des ressources parentales : catégorie défavorisée, moyenne, favorisée)					

Tableau 19 : Répartition des répondant-e-s au temps T3 suivant le type d'entreprises

Ainsi, quelques mois après la fin théorique de la formation, au minimum, un peu plus de la moitié de notre population de départ (T1) a une situation, soit d'emploi, soit de formation. Et au minimum, un tiers des individus sont restés dans leur entreprise d'accueil. Avec les répondant-e-s au temps T3, nous avons une répartition largement marquée par les ressources des parents. Ainsi, les alternant-e-s dont les parents ont les ressources les plus limitées sont plus fréquemment en emploi et les autres plus fréquemment en formation en alternance. Ici, la différence entre les hommes et les femmes n'est pas significative si ce n'est l'absence de femmes de TSMEL en formation.

(2) Le devenir des projets de formation en T3

La majorité des répondant-e-s (répondant-e-s en T3 : n=21) n'ont pas changé leur projet de niveau de qualification en T3 par rapport au temps T2'' (n=14 à parité hommes et femmes), un cinquième a augmenté (n=4 dont 3 femmes) et une faible proportion a diminué son ambition (n=3 dont 2 femmes). Le fait d'être en formation (en T3) est un indicateur d'une propension à augmenter son niveau de qualification. Les détenteur-trice-s d'un bac pro sont les seul-e-s à diminuer leurs ambitions (n=3) et sont majoritaires à ne pas les changer (n=8 sur 11). Dont un alternant a abandonné sa formation TSMEL et en T3, il a diminué ses intentions de formation. Il souhaite évoluer vers un emploi dans la logistique et pour cela envisage de changer d'entreprise. Les détenteur-trice-s d'un bac général ou technologique sont les seul-e-s à augmenter encore leurs ambitions (n=4) et un peu plus à ne pas les changer (n=6). Ainsi le niveau bac+2 et le bac+3 constituent la nouvelle limite des bacs pros enquêté-e-s ayant franchi le pas de l'inscription à une formation de niveau III

en alternance. Les effets, du plafond de verre du niveau bac pro ne semble pas disparaître, car aucun-e-s ne s'engagent dans une formation menant directement à un niveau bac+5 tel qu'une école d'ingénieur, une école de commerce... par une admission parallèle. Et aucun-e ne s'inscrit dans une section de classe préparatoire ou une classe d'adaptation, d'intégration à un cycle d'ingénieur ou autres. Ainsi, les alternant-e-s ne se projettent toujours pas, pour la plupart, au-delà d'un horizon dessiné par une carte des formations dans un territoire restreint, des ressources limitées et une progression par étapes à un espace circonscrit du supérieur.

Évolution de T2 à T3		Niveau visé au temps T3				Total
		Bac*	bac+2	bac+3	> bac+3	
Augmentation (tous et toutes en bac gén. et tech.)		0	0	1	3	4
Diminution (tous et toutes en bac pro)		1	2	0	0	3
Sans changement	Tous bacs	0	6	5	3	14
	bacs gén. et tech	0	2	2	2	6
	bac pro	0	4	3	1	8
Total		1	8	6	6	21

* Un homme en emploi ayant arrêté le TSMEL en 1^{re} année

Tableau 20 : Évolution des projets de niveau de qualification visé suivant le bac d'origine de T2 à T3

(3) Le devenir des projets de vie en T3

Un type de projet révèle particulièrement des différences entre les alternants et les alternantes, c'est les perspectives de vivre en couple ou de fonder une famille. Quand la très grande majorité des alternantes (n=12) conservent (n=3) ou précisent (n=8) leurs projets (une alternante reste sans projet), les alternants (n=8) pour moitié n'ont pas (n=2) ou plus de projets (n=2) dans ce domaine. Et 3 alternants conservent (n=1) ou précisent (n=2) ce type de projet. Les hommes veulent plus profiter de leur indépendance et des loisirs ou se focalisent sur leur formation même si certains déjà en couple ou pas envisagent de concert travail et famille, mais pas dans l'immédiat. Quant aux femmes, elles envisagent (depuis le début) plus fréquemment un avenir, plus ou moins proche, en couple ou de fonder une famille. Après la formation, elles précisent cette projection parfois conjugquée avec des loisirs ou « duale » à la fois professionnelle et familiale. Souvent des conditions sont avancées : fin d'études, emploi stable... mais aussi des échéances plus ou moins proches 3 à 4 ans pas avant 26 ou 30 ans. Ainsi, les hommes comme les femmes temporisent ces projets de vie. C'est les alternant-e-s issus des catégories défavorisée (n=6 sur 7), selon l'indicateur unique des ressources parentales, et moyenne (n=4 sur 4) qui très majoritairement et plus que ceux de la catégorie favorisée (n=5 sur 9) avancent plus fréquemment ces projets de vie en couple ou de famille. Un biais existe dans cette sous-population, car il existe une différence d'âge moyen entre les hommes et les femmes et la population de l'enquête. Les répondantes en T3 ont en moyenne 22,1 ans alors que les répondants ont en moyenne 21,3 ans à l'entrée dans la formation. Cela semble cependant insuffisant pour expliquer cette différence des projets de vie.

Concernant les biens matériels, c'est l'achat d'un logement qui revient le plus régulièrement (n= 8 sur 20) et plus particulièrement pour les plus modestement dotés selon l'indicateur unique des ressources parentales (n=5 sur 7). Il est parfois associé au projet de vie comme une étape vers une vie en famille. Pour les jeunes adultes, en général, l'accès au CDI est une condition qui facilite l'accès au logement (Portela & Dezenaire, 2014). Or on

sait que l'agenda familial des femmes est plus précoce que celui des hommes (Sebille, 2009). Déjà, trois ans après la fin des études, la non-cohabitation est plus élevée pour les femmes (64%) que pour les hommes (46%), pour les diplômé-e-s du supérieur par rapport aux diplômé-e-s détenteurs/trices du bac ou moins ainsi que pour les mieux dotés socialement. Dans notre population, il y a peu de projets de location d'un logement, car nombre d'alternant-e-s sont déjà en location, vivent chez eux ou chez leur conjoint dès avant la fin de la formation. Cette situation est classique puisque plus on avance dans l'âge plus on sort d'une cohabitation avec ses parents (non cohabitation des jeunes adultes en 2010 : de 47% à 20-21 ans à 85% au-delà de 24 ans) (id.). Avec une moyenne d'âge de 23,4 ans en sortie de formation et une majorité de non-cohabitations, notre population suit la tendance générale. Simplement, il ne bénéficie pas souvent de l'aide des parents comme d'autres populations mieux dotées socialement (id.). C'est donc pour certain-e-s, un besoin d'indépendance qui conduit nombre des alternant-e-s de l'enquête à quitter le foyer parental générant de facto un besoin de revenus réguliers dans un contexte de ressources parentales limitées.

(4) De la variation de la durée des projets de formation aux trois temps de l'enquête (T1', T2'', T3)

Évolution des projets de poursuite de formation de T1' à T3					
		Temps T2'' à T3			Total
		Diminution	Sans changement	Augmentation	
Temps T1' à T2''	Diminution	0	2 bac+2 : 1 ; bac+3 : 1 F : 1 ; H : 1	0	2
	Sans changement	0	7 bac+2 : 5 ; bac+3 : 1 ; bac+5 : 1 F : 3 ; H : 4	4 bac+3 : 1 ; bac+5 : 3 F : 3 ; H : 1	11
	Augmentation	2 bac+2 : 2 F : 2 ; H : 0*	5 bac+3 : 3 ; bac+5 : 2 F : 3 ; H : 2	0	7
Total		2	14	4	20

Au temps T3 : 15 non répondant-e-s et un répondant ayant arrêté la formation sont non comptabilisé-e-s dans ce tableau (*indication du niveau visé en T3 et du sexe des individus)

Tableau 21: Évolution des projets de poursuite de formation de T1' à T2'' et de T2'' à T3 des répondant-e-s en T3

Les cas les plus fréquents sont des intentions en début de formation (plutôt modestes) qui perdurent au-delà de la formation (n=7) ou des intentions de poursuite (n=5) qui perdurent. Peu d'alternant-e-s ont un double changement (n=2). Cependant au temps T2'', 11 alternant-e-s avaient des intentions en hausse dont 4 n'apparaissent pas dans ce tableau faute d'avoir répondu à nos sollicitations.

On notera que les alternant-e-s, issu-e-s de parents de la catégorie défavorisée selon l'indicateur unique des ressources, sont plus présents dans les intentions qui ne changent pas aux trois temps de notre enquête (n=5 sur 7) à presque parité hommes-femmes et issu-e-s à majorité de bac pro (n=5 ; bac gén. Tech. : n=2).

Mais cette situation (indicateur unique des ressources parentales défavorable) n'est pas systématique puisque deux individus avec ces mêmes caractéristiques augmentent en T3 leurs ambitions. Elles ont un bac technologique ou général, elles ont connu le supérieur (1 an ou plus) avec une solide expérience du monde du travail (un an ou plus de travail

rémunéré) et toutes deux ont fréquenté durant la formation une grande structure associative dans le secteur de la santé et de l'action sociale.

En contraste, les seul-e-s qui augmentent puis maintiennent leurs ambitions sont classé-e-s pour l'indicateur unique des ressources parentales dans la catégorie favorisée ou moyenne (n=5 ; hommes : n=2 ; femme : n=3 ; bac pro : n=2 ; bac gén. Tech. : n=3). Ils/elles ont une connaissance du monde du travail (6 mois ou plus de travail rémunéré) et ils/elles ne sont pas accueilli-e-s dans des très petites entreprises (PME : n=2 ; ETI : n=3).

Les faibles effectifs concernés par ces résultats nous invitent à rester prudent. Néanmoins, ils montrent que quelques-unes malgré des bagages scolaires moins théoriques et des ressources limitées du côté des parents arrivent à prendre confiance en leurs capacités et à générer des ambitions de qualification plus élevées suite à la formation. Cela semble la conjoncture de plusieurs facteurs conjugués à une expérience dans le supérieur. À la lecture des entretiens et de leur parcours, il semble que leur ambition s'est construite sur une personnalité affirmée qui prend sa source bien avant l'alternance. On peut repérer dans leur biographie des comportements particuliers, mais pas forcément distinctifs. Pour l'une, c'est des choix scolaires atypiques et des expériences diverses qui jalonnent son parcours. Elle avance comme par tâtonnements, essayant de toujours dépasser des situations peu propices. Pour l'autre, elle se définit comme sérieuse et elle a une volonté de sortir d'un travail rémunérateur et potentiellement stable (proposition CDI), mais peu gratifiant et jugé trop physique qui est à la naissance des reprises d'études. Cependant, d'autres individus de notre enquête ont aussi des parcours difficiles ou des comportements tout aussi volontaires, ils/elles n'adoptent pas le même comportement. On aimerait donc se tourner vers les environnements que l'alternant-e fréquente. Mais là aussi, les explications sont multiples. Les difficultés rencontrées, le vécu et les soutiens ne suffisent pas pris indépendamment à expliquer les différences à la fois du vécu et des projets. Il y a bien, au niveau micro, des régularités. Nous en avons mis en évidence certaines. Mais il existe aussi des facteurs ou plutôt des combinaisons de facteurs qui sont difficiles à appréhender à la fois dans l'intimité de la personne et dans le contexte. Par exemple, la stratégie de recherche d'informations en situation de travail qui est différente en fonction de la nature des informations recherchées et de la confiance en soi de la personne d'après Depolo, Fraccaroli et Sarchielli (2018). Les personnes utiliseraient différentes stratégies (l'observation et les demandes aux sachants) et

« les plus vulnérables (disposant de faibles ressources psychosociales, plus facilement sujettes à l'incertitude et au besoin de contrôle) [qui cherchent] chercheraient le plus fréquemment des éléments d'information, quoique sous forme indirecte, par le biais d'une opération d'analyse et d'observation de ce que font les autres et de leur façon d'agir. » (id. p. 169 - 170)

D'autre part, ils observent que le fait que l'organisation met en place une information structurée à destination des nouveaux personnels semble favoriser l'attention de ceux-ci sur leur environnement de travail de façon plus efficiente.

Une partie de nos résultats vont dans ce sens quand on constate qu'une alternante (STS AG, 18-19 ans, bac pro, expérience du travail rémunéré inférieur à 6 mois, entreprise d'accueil TPE, suivi non formalisé) timide et en difficulté, tant dans l'entreprise d'accueil qu'au niveau « scolaire », hésite à demander des renseignements dans son milieu professionnel et recourt pratiquement exclusivement à ses camarades pour la compréhension du contenu des enseignements de l'organisme de formation. Du côté des entreprises d'accueil, on note que les structures d'une certaine dimension (ETI et autres,

n=8) rompues à la formalisation et aux procédures notamment qualités (tel que les structures du secteur de la santé et du social) mettent en place un suivi systématique des alternant-e-s (formalisation et planification d'entretiens réguliers par exemple). C'est dans celles-ci que l'on retrouve des alternantes, toutes en STS AG, qui augmentent durant et après la formation leurs intentions de poursuites de formation (n=4 sur 4 pour le secteur de la santé et du social) dont trois, poursuivent leur formation en alternance dans la structure d'accueil du bac+2. Elles ont toutes une expérience du monde du travail (6 mois ou plus) et de l'enseignement supérieur. Deux sont issues de parents classés dans la catégorie défavorisée suivant l'indicateur unique des ressources parentales et deux dans la catégorie favorisée. Une seule est issue d'un bac pro sans mention (deux du bac technologique et une du bac général). Pour trois d'entre elles, elles bénéficient d'un exemple de réussite et d'intégration proche de leur caractéristique personnelle (âge, formation, sexe) dans le service où elle travaille. Cette proximité d'un modèle leur permet de faire l'expérience vicariante ou indirecte (Bandura, 2007). De plus, elles ont toutes un vécu positif dans leur entreprise d'accueil avec une reconnaissance des supérieurs et des collègues ce qui constitue des expériences actives de maîtrise. Et selon le concept du sentiment d'efficacité personnel²⁴⁵ (SEP) (Bandura, 2007), ces deux types d'expérience sont deux des quatre sources les plus efficaces pour soutenir le sentiment d'efficacité personnelle. Paquiot (2015), va dans le même sens quand il compare deux populations : l'une composée d'étudiant-e-s et l'autre d'apprenti-e-s en IUT. Il constate « [que] pour le dispositif alternance, l'évolution significative entre les deux années de la motivation autodéterminée et la diminution significative de l'amotivation pourrait s'expliquer par la médiation d'un ensemble d'activités nouvelles pour le sujet, présentes dans le dispositif apprentissage. »

(5) Une mise au jour d'un recrutement préférentiel et différencié

Cependant, nos résultats montrent aussi que le profil des alternantes n'est pas quelconque suivant la taille des structures d'accueil. D'un côté, ils/elles sont plus jeunes sans expérience, de l'autre plus âgé-e-s avec une connaissance du monde du travail et de l'enseignement supérieur (TPE : âge moyen = 21,4, n=10 ; PME : âge moyen = 21, n= 15 ; ETI : âge moyen = 22,3, n= 8 ; autres : âge moyen = 20,7, n= 3). On peut légitimement se demander si la sélection par les structures d'accueil n'est pas différenciée. En effet, les structures plus importantes ont des procédures de recrutement plus formalisées et des moyens plus conséquents (par exemple : un service des ressources humaines) que les petites structures pour mener à bien les recrutements²⁴⁶. De plus les critères de sélection sont manifestement différents. Aussi, les personnes ayant une certaine expérience du monde du travail et ayant fait l'expérience de l'enseignement supérieur envoient

²⁴⁵ Dans le cadre de la théorie sociocognitive, « le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. » (Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. L'orientation scolaire et professionnelle, (33/3), 475- 476, p. 475)

²⁴⁶ En France sur l'ensemble des établissements d'au moins un salarié du secteur concurrentiel ayant nouvellement recruté en CDI ou en CDD de plus d'un mois entre septembre et novembre 2015, 12% des établissements de moins de 10 salariés, 43% des établissements entre 10 et 200 salariés et 94% des établissements de plus de 200 salariés disposent d'un service RH. (Source : Bergeat, M., & Rémy, V. (2017). Comment les employeurs recrutent-ils leurs salariés ? , consulté le 30/05/2018 à l'adresse : <http://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2017-064.pdf>)

certainement des signaux plus favorables à ce type de structure que l'inverse. Enfin, le secteur de la santé est un milieu connu pour sa population d'employé-e-s de niveau de qualification particulièrement élevée (médecins, chirurgien-ne-s, infirmier-ère-s...), c'est un secteur pourvoyeur d'emplois et la montée en compétence de son personnel est plutôt recherchée. En fait, comme dans bien des cas, les facteurs sont liés par des relations plus ou moins fortes. Ici, les structures importantes (ETI et autres) sont plus organisées, elles ont une culture forte de la norme et des procédures de qualité, elles ont des moyens humains et financiers qui leur permettent de se doter d'un service des ressources humaines et elles recrutent plus régulièrement. A contrario, les petites ou très petites structures recrutent moins régulièrement, elles accueillent moins d'alternant-e-s et elles ne se dotent pas d'un véritable service de ressources humaines. C'est exactement ce que constate Bavdek et Toutin dans la région PACA (Provence Alpes Côte d'azur) quand ils étudient l'usage des contrats d'apprentissage par les entreprises. Les auteur-e-s en concluent une corrélation avec la taille des entreprises d'accueil

« souvent reliée à l'existence d'une capacité à assurer la gestion des ressources humaines par un service dédié, à garantir la prise en charge d'une personne en formation. » (id., 2015, p. 474)

Ainsi dans les petites ou très petites structures, le recrutement est souvent assuré uniquement par le responsable de la structure et/ou un responsable du service qui va accueillir l'alternant-e. Les postes à pourvoir sont moins porteurs d'évolutions et la montée en qualification au-delà du bac+2 n'est pas forcément recherchée. Il semble que ces petites entreprises recrutent souvent au niveau précis du poste à pourvoir, car une montée en compétence de l'alternant-e ne semble ni utile, ni souhaité. Ainsi il ressort des récits des alternant-e-s que le recrutement se fait dans une gestion des postes à court terme. C'est à dire, pour que la personne soit opérationnelle le plus rapidement possible sur le poste à pourvoir. Ce qui exclut le recrutement à un niveau moins élevé dans une logique de formation du CAP au supérieur. Une partie de la faiblesse de l'apprentissage et de l'alternance comme une véritable filière de formation en France est peut-être à mettre au en partie au crédit de cette stratégie des employeur-euse-s dans la gestion de leurs ressources humaines. Les logiques des petites, des moyennes et des structures de taille intermédiaire peuvent se rejoindre dans différentes combinaisons sur certains points (en T3) : une logique de recrutement, d'adaptation à un poste de travail, d'une perspective de bénéfices à court terme et d'optimisation de la masse salariale. Les entreprises répondent ainsi à des impératifs de compétitivité et de rentabilité. Cependant, ce qui distingue les structures quand elles recrutent un-e alternant-e au niveau bac+2, c'est le potentiel d'évolution et les perspectives d'emploi qu'ils ont à leur offrir. Ce qui est intégré par certain-e-s alternant-e-s qui jugent les petites structures plus aptes à leur donner l'occasion d'acquérir une plus grande polyvalence et les grandes structures plus propices pour monter en responsabilité, poursuivre leur formation et se spécialiser ou accéder à un emploi²⁴⁷. Ces constats sont plus fréquents pour les alternant-e-s de STS AG.

Concernant les TSMEL, les entreprises de taille intermédiaire (ETI) (de trois secteurs d'activité différents) recrutent essentiellement des alternant-e-s sans expérience du

²⁴⁷ Ce qui se vérifie au niveau national en 2016 pour les apprenti-e-s de TSMEL qui sont recruté-e-s majoritairement par des entreprises de plus de 100 salarié-e-s (57%). (source : Robert, B. (2017). Que deviennent les jeunes après un enseignement en transport & logistique ? Résultats de l'enquête annuelle examen présenté en juin 2016. Paris: AFT. Consulté le 22/01/2018 à l'adresse http://www.aft-dev.com/sites/default/files/images/Agir%20pour%20l%27enseignement%20RR/Etude_Placement_CFA_Ecoles_Profession_2016.pdf)

supérieur (n=5 sur 6 à parité hommes-femmes) et majoritairement issus du bac pro logistique (n=5 ; bac technologique STMG²⁴⁸=1) et pour moitié issu-e-s de la formation en alternance (n=3) avec une solide expérience du travail rémunéré (n= 6, 6 mois ou plus). Ici, la primauté est donnée aux compétences du métier et à l'expérience du monde de l'entreprise. C'est des postes souvent moins administratifs. On remarque que les entreprises les plus importantes ont une organisation en plus petites structures (agences ou établissements) plus ou moins autonomes pour le recrutement et la gestion de leurs activités. Ces structures délocalisées n'ont pas de service de ressources humaines in situ. Ils procèdent à un recrutement et un suivi qui s'apparente parfois aux pratiques des petites et moyennes entreprises. Et les alternant-e-s sont souvent hésitant-e-s quand ils/elles nous décrivent la structure de l'entreprise. La moitié des alternant-e-s n'envisagent pas une poursuite de formation au-delà du bac+2 en T2 (n=3 sur 6 dont un abandon en T2) et finalement de T1 à T3 aucun-e-s n'augmentent ses intentions de niveau de formation (stables : n=3 ; en diminution : n=3 dont un abandon).

Ainsi, on peut faire l'hypothèse que certaines entreprises, au-delà des critères d'intégration professionnelle, recrutent avec le souci plus prégnant de s'assurer de la réussite « scolaire » de leurs alternant-e-s (Kergoat, 2011a; Ruiz & Goastellec, 2016). Cela semble manifestement le cas pour le secteur de la santé en ce qui concerne les alternantes de STS AG recrutées systématiquement avec une expérience du supérieur et plus âgées, indicateurs d'un niveau scolaire et d'une plus grande maturité. Cela pourrait s'expliquer en partie par une propension à recruter dans une perspective d'un accompagnement possible ou souhaité d'une montée en qualification au-delà du bac+2. Cette hypothèse est soutenue par la présence souvent constatée (3 sur 4), dans les structures d'accueil, d'anciennes alternantes de la même formation en emploi suite à un bac+3 en alternance. Pour Kergoat (2011a) les grandes entreprises utiliseraient l'apprentissage comme pré recrutement (ce que nous avons pu constater pour les ETI et PME) et auraient une préférence de recrutement pour les niveaux bac pro ou BTS pour des emplois occupés par des salarié-e-s titulaires d'un CAP ou BEP. Dans le panel d'entreprises d'accueil de l'enquête, il n'y a pas de grandes entreprises. Par contre, nous avons relevé quelques rares très petites ou petites entreprises qui recrutent les alternant-e-s enquêtée-s manifestement comme main-d'œuvre et les assignent à des postes manifestement déclassés (niveau V ou IV) sans intention d'embauche en fin de formation. On peut supposer que c'est un comportement qui est dicté par l'objectif de recruter à moindres frais une main-d'œuvre surqualifiée, disciplinée, ne demandant qu'un faible temps d'adaptation au poste ou de formation et un faible encadrement. C'est une pratique reconnue de certaines grandes entreprises de la restauration rapide (privilégiant le turn-over, la flexibilité et les salaires minimum) avec notamment les emplois étudiants ou de la vente aux particuliers avec des salarié-e-s sélectionné-e-s et plus à même de répondre à la clientèle. (Poullaouec, 2011) Certaines entreprises font-elles usage de stratégies similaires avec les contrats en alternance ?

Concernant les PME, elles se répartissent suivant 6 secteurs d'activité (le secteur de la santé et du social est absent), elles recrutent principalement dans la spécialité du commerce (n=7 sur 15 ; 6 femmes et 9 hommes ; âge moyen = 21 ans) avec une répartition équilibrée des individus avec ou sans une expérience du supérieur (respectivement n=7 et n=8). En T3, sur 8 répondant-e-s (2 femmes de STS AG et 6 hommes de TSMEL), 6 ont une expérience du supérieur dont 5 sont encore en formation par alternance. Parmi ces dernière-s, 4 ont une intention de poursuite de formation au-delà du bac+3 (2 femmes en BTS

²⁴⁸ Sciences et technologies du management et de la gestion

AG et 2 hommes en TSMEL), dont un seul depuis le début de la formation. Là aussi, un vécu significatif dans le supérieur semble marquer le recrutement et les intentions de poursuite d'études.

Les TPE (5 secteurs d'activités, absence du secteur de la santé et du social) quant à elles recrutent majoritairement des alternant-e-s n'ayant pas l'expérience du supérieur (n=8 sur 10). En T3, nous avons seulement 3 répondant-e-s (2 femmes de STS AG et un homme de TSMEL) dont un a arrêté la formation. Ils/elles sont tous et toutes en emploi et ne souhaitent pas poursuivre leur formation. Les alternantes déclarent souhaiter le même niveau de qualification qu'en début de formation (bac+2) alors que l'homme a diminué ses intentions après l'abandon de la formation. Enfin ces entreprises recrutent essentiellement dans le groupe des « bacs professionnels et technologiques en recherche d'une qualification supérieure » (typologie des entrant-e-s groupe n°2) avec 7 individus sur 10 accueillis dans ces TPE. Ceci n'est pas que le résultat de la recherche des alternant-e-s (n=3), c'est aussi pour plus de la moitié (n=4) le résultat de la mise en relation par l'organisme de formation. Concernant l'ensemble de la population, on remarque que les organismes de formation produisent des mises en relation avec une répartition bien plus équilibrée en fonction de la taille des entreprises (ETI : n=5 ; PME : n=7 ; TPE : n=7 ; association : n=2). Il y a donc bien une rencontre « forcée » entre un type d'entreprise et un public particulier. Car, quel que soit le mode de recrutement la sélection est similaire.

Aussi, nous concluons que la répartition des alternant-e-s dans les entreprises d'accueil est le produit d'une stratégie de recrutement différencié suivant la taille de la structure d'accueil, son secteur d'activité et le poste à pourvoir. Ce qui rejoint en partie les conclusions, d'Isshehmane (2011) à la fois sur les différents objectifs des entreprises en France quand elles recrutent un-e apprenti-e et celles d'Arrighi et Mora (2010b) sur l'usage différencié de l'alternance suivant les secteurs d'activité, le niveau de qualification et la taille des entreprises. On retrouve aussi pour le TSMEL, l'effet « *d'autochtonie des apprentis* »²⁴⁹ de Moreau (2003). Cependant, quelle que soit la taille des structures, petites, moyennes ou intermédiaires, elles recrutent avec un souci de rentabilité rapide de l'embauche d'un alternant-e. Cette rentabilité se décompose en deux postes de profits ou de pertes à la fois de temps, de moyens humains et financiers. Le premier est lié au recrutement de la main-d'œuvre ou de personnels qualifiés dans un objectif de production immédiate. Le second est la conséquence d'une adaptation au poste nécessairement plus longue qui comporte obligatoirement une phase de formation. Dans les deux cas, il s'agit de réduire les risques et les coûts d'un recrutement et de la formation. Cependant dans le second cas, la perspective de pourvoir un poste pérenne augmente à la fois le coût potentiel d'un échec sur la phase de recrutement, d'une sortie de formation prématurée ou de non-poursuite dans l'entreprise d'accueil. Ainsi, deux facteurs semblent impacter les usages de l'alternance : le temps de retour et les objectifs des structures d'accueil. En simplifiant, nous pouvons dresser, au niveau bac+2 pour les formations de l'enquête dans le contexte local, un panorama de l'usage de l'alternance motivé par :

- une nécessité d'une productivité rapide plutôt pour les très petites, petites et moyennes structures,
- un objectif de recrutement sécurisé et à moindres frais pour les structures petites, moyennes et intermédiaires,

²⁴⁹ Suivant les secteurs d'activité, les apprenti-e-s seraient recruté-e-s préférentiellement au sortant du système scolaire.

- un objectif de recrutement avec une montée en qualification ultérieure envisagée presque exclusivement par les structures intermédiaires.

Enfin de par la répartition des hommes et des femmes à la fois dans les spécialités et suivant leur réussite différente dans le système scolaire, le recrutement des entreprises ne contrarie pas les grandes tendances bien connues de répartition des hommes et des femmes suivant les spécialités et les postes.

1. Du choix des possibles à la concrétisation

Nous avons fait état des intentions des uns et des autres en fin de formation et de l'évolution des projets des alternant-e-s du début à la fin de la formation. Mais quelles relations y-a-t-il entre les intentions de fin de formation et la situation post formation ?

Parmi les 20 répondant-e-s (hors arrêt de formation) au temps T3, 10 sur 13 alternant-e-s concrétisent leurs intentions de rester dans l'entreprise d'accueil (5 en emploi et 5 en alternance) dont trois changent leur projet : deux poursuivent en alternance alors qu'un accepte un emploi. En ce qui concerne les trois alternantes qui partent de l'entreprise d'accueil :

- Pour une alternante (STS AG), la structure d'accueil ne lui propose ni de poste, ni un contrat en alternance suite à un changement dans les dispositifs d'aides de l'état (la structure ne peut supporter la charge salariale non prévue alors que la création du poste était envisagée). De fait, sa réflexion sur son projet de formation et professionnel est amputée de toutes possibilités de négocier, d'accepter ou de refuser des propositions avec la structure d'accueil. Elle décide de concrétiser son projet de licence en alternance. Faute de trouver une entreprise d'accueil, elle bénéficie d'un dispositif d'aide aux demandeur-euse-s d'emploi lui procurant un revenu décent et l'accès à une licence en formation continue hors alternance.
- Une autre (TSMEL) constate la disparition des missions menées à bien suite aux améliorations qu'elle a apportées dans l'entreprise. Elle trouvera un emploi en CDD au poste de responsable des achats. Elle a abandonné ses ambitions de niveau licence. Elle estime que les postes concernés par ce niveau de qualification sont trop prenants et elle souhaite maintenant privilégier une vie de famille. Sa situation a changé, elle vit maintenant avec un compagnon qui a des enfants.
- La dernière (STS AG) refuse une alternance « au rabais » dans l'entreprise d'accueil. Car l'entreprise, après avoir proposé un CDI et refusé une poursuite en alternance sous contrat de professionnalisation, propose un contrat d'apprentissage avec un salaire moins favorable à l'alternante. Cette dernière estime qu'en fonction de son investissement et de ses projets, cette proposition n'est pas satisfaisante. Elle trouve la proposition injuste économiquement et préfère prendre le risque de tout perdre. C'est une question de justice distributive déjà étudiée dans une « écono-psychologie » (Trannoy, 2009) où un des acteurs décide de ses gains et des gains d'un second acteur, en cas de refus du second acteur tous les gains sont perdus. Ici, l'alternante suite à un sentiment d'injustice (50 euros de moins par mois) préfère abandonner le bénéfice d'une alternance toute trouvée. Ce qui fait perdre à l'entreprise le bénéfice du recrutement et une partie de l'investissement dans la formation de l'alternante. L'entreprise doit alors se mobiliser à nouveau pour recruter. L'alternante quant à elle trouvera une autre entreprise pour poursuivre sa formation.

Cependant, ce dernier cas ne fait pas école. La plupart des négociations se déroulent sur les modes suivants :

- soit l'alternant-e propose une alternance à l'entreprise d'accueil, en ayant plus ou moins sondé les possibilités. Et en général, il y a un accord mutuel pour une poursuite en alternance,
- soit l'alternant-e attend une proposition de l'entreprise généralement une proposition de contrat en CDI ou CDD et l'alternant-e accepte.

Dans la plupart des cas, l'alternant-e ne perçoit pas un espace de négociation possible ni sur le poste ni sur le salaire. Cette éventualité de négocier est parfois envisagée dans un second temps. Mais souvent les conditions des autres salarié-e-s et la politique salariale de l'entreprise sont bien connues (après presque deux ans dans la structure d'accueil) et ne laissent que peu de place aux prétentions de salaire. De plus, le futur poste de l'alternant-e est défini par leur activité de fin de formation. Ce qui rejoint l'idée d'un recrutement au niveau et aux compétences d'un poste spécifique objet du recrutement par l'entreprise, du moins pour les futurs salarié-e-s. C'est comme un retour à la réalité après des espoirs nourris par l'entrée en alternance. Car déjà, entre le début et la fin de la formation, la proportion d'alternant-e-s envisageant de rester dans l'entreprise d'accueil après la formation a diminué passant approximativement d'une moitié à seulement un tiers.

Les alternant-e-s qui envisageaient de poursuivre leur formation en alternance en dehors de l'entreprise d'accueil, sont dans la situation envisagée ou presque. Un alternant (TSMEL) faute de trouver une entreprise d'accueil pour une formation de niveau bac+3, se contente d'une formation en alternance de niveau CAP dans la spécialité du transport. Cependant, il garde toujours un objectif de montée en qualification.

Par ailleurs, une alternante envisageait au temps T2 de trouver un emploi dans une autre entreprise. Finalement, elle reste dans l'entreprise d'accueil. Elle n'a pas permis de conduire, elle n'envisage pas de poursuivre sa formation, car le niveau du BTS est suffisant sur le département et les seules formations qui l'attirent sont hors département. Elle souhaite acquérir de l'expérience pour changer de secteur d'activité (actuellement dans le bâtiment). Autre situation de changement, un alternant (TSMEL, en couple avec enfants) avait comme projet de trouver un emploi (hors entreprise d'accueil) ou de reprendre une formation de niveau BTS. Finalement, il concrétisera une des possibilités envisagées en fin de formation : un emploi en CDI proche de chez lui dans un secteur qu'il a déjà pratiqué et sur un poste de gestionnaire de stock.

On constate après la formation que la moitié des répondant-e-s sont resté-e-s dans leur entreprise d'accueil. Mais que pour certain-e-s cela a donné lieu à des négociations plus ou moins formalisées qui ont pu aboutir ou pas. Le projet de l'alternant-e dans la plupart des cas se construit au fur et à mesure des opportunités et des possibles qui se dévoilent successivement. Pour certain-e-s, ils/elles se projettent difficilement au-delà de l'étape suivante identifiée d'un point de vue professionnelle ou de poursuite de formation. Cependant, l'obtention du bac+2 semble souvent les soulager du poids de l'incertitude de leurs intentions et d'un manque de confiance en eux « chronique », du moins pour ceux et celles que nous avons pu suivre jusque là. Leurs projets changent parfois, mais généralement, ils tendent à être plus précis ou se confirment que ce soit dans le champ professionnel ou personnel. Cependant, une alternante s'inscrit en licence en alternance à l'IUT puis abandonne quelque temps après. Elle avait suivi ses collègues de promotion et négocié avec son entreprise d'accueil la formation en alternance (l'entreprise lui proposait un poste à temps plein). Les perspectives d'une carrière assurée dans l'entreprise

(remplacement d'une responsable partant à la retraite) et le côté trop théorique et déconnecté de la formation par rapport à son travail quotidien la conduisent à intégrer pleinement l'entreprise. On notera que sa situation personnelle a changé puisque contrairement aux temps T1 et T2, au temps T3, elle vit en couple.

Les changements de projet ou au contraire leur continuité ne peuvent pas être attribués aux seuls effets de la formation en alternance. Il faut aussi tenir compte de l'avancée dans l'âge en même temps qu'une certaine maturité et indépendance ainsi que des changements dans leurs environnements : par exemple des rencontres et des séparations. Ainsi une alternante rencontre son conjoint dans l'entreprise d'accueil, une autre change de compagnons et « adopte une petite famille » quand un alternant redevient célibataire et un autre envisage de suivre sa copine... Pour mettre au jour les processus à l'œuvre dans l'évolution du « projet », il est utile de reprendre le discours des alternant-e-s et de le décomposer suivant les trois grandes familles de facteurs : l'environnement, le comportement et la personne.

m. Processus et projets : une relation à débrouiller

Dans la partie théorique, nous avons abordé la théorie sociocognitive (Bandura, 2007). Cette théorie nous permet de considérer les trois ensembles de facteurs l'« environnement » (E), le « comportement » (C) et la « personne » (P) et les relations qui peuvent se nouer à l'occasion de la fréquentation de la formation en alternance.

Suite à l'analyse des entretiens, nous avons retracé de manière simplifiée l'enchaînement des relations repérées dans les propos des alternant-e-s. Ce qui peut se retranscrire comme suit pour une alternante en TSMEL.

« Elle est issue d'un bac pro en alternance, elle a une solide expérience du travail rémunéré et elle fait partie de la catégorie d'âge 22 ans et plus. À la fin du bac pro en alternance, elle a refusé (C) le CDI proposé par l'entreprise d'accueil, car les pratiques de management de l'entreprise (E) allaient à l'encontre de ses valeurs (P). Elle décide alors de s'inscrire en TSMEL (C). Durant le TSMEL, l'alternante 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'alternante 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 a l'intention 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). Même si l'entreprise d'accueil lui propose un CDI pour le poste, elle pense décliner l'offre (C). Car elle n'apprécie pas (P) le management de l'entreprise (E), le travail est devenu routinier et elle envisage de poursuivre ses études (C). Cependant, 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 ce qui implique pour elle une formation en alternance ou un emploi (E).

Ainsi, nous avons noté lors du premier et second entretien des mécanismes qui illustrent 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) et les possibilités de rester dans l'entreprise d'accueil (E), associé à un désir de rester ou pas sur un territoire (P) qui dépend d'une situation personnelle (P) influence le projet et conditionne la décision de poursuivre ou pas leur formation (C). »²⁵⁰

Et le comportement est aussi influencé par la modification cognitive de l'environnement. Ainsi, au second entretien, l'alternante nous décrit une période de ré-ambition de niveau de formation et professionnelle où elle se projette dans une carrière et des fonctions à responsabilité en même temps qu'elle envisage des projets de vie de famille et de voyages (C). Mais lors de l'entretien post-formation, son discours a changé. Elle juge que le TSMEL est suffisant pour le niveau de responsabilité qu'elle souhaite (C). Elle estime que les responsabilités de cadre sont incompatibles avec son projet de vie (P). La formation envisagée est éloignée de son domicile (E). L'entreprise d'accueil supprime son poste, malgré une activité en croissance, suite à une réorganisation des services (E) en partie mise en place par l'alternante. De plus, célibataire au second entretien, elle vit en couple au troisième (P) avec les enfants de son conjoint (E). Elle a de l'expérience professionnelle déjà accumulée avant le TSMEL et elle est rompue à la recherche d'emploi (P). Elle décide de trouver un emploi plutôt que de poursuivre sa formation (C). Quelques mois après la formation, elle est en emploi de durée déterminée sur un poste de responsable d'achats dans une entreprise du secteur du commerce du département (E). Elle est contente de sa formation et pense pouvoir évoluer professionnellement avec le titre professionnel (P). Dans la nouvelle entreprise, elle met en pratique des savoirs acquis en formation théorique (P) non utilisés lors de sa formation (C). Elle souhaite stabiliser sa situation professionnelle en obtenant un contrat à durée indéterminée (C). Du côté personnel, elle précise son projet de logement, de vie familiale et ses loisirs (C).

L'analyse des entretiens des alternant-e-s dessine d'autres configurations avec d'autres effets sur les projets professionnels ou de formations. Ce qui montre qu'il y a participation des processus d'apprentissage, de professionnalisation, de construction de l'identité professionnelle et personnelle en même temps qu'une projection dans les projets de vie professionnelle et personnelle.

n. Stratégie : entre projection et petits pas

Certains alternant-e-s définissent leur projet de façon assez floue soit parce qu'ils/elles pensent qu'un événement va conditionner la suite et donc leur but (Lent, 2008), soit parce qu'ils/elles se réservent le « droit » de ne pas le définir pour rester ouvert-e-s à toutes opportunités. Des facteurs personnels interviennent comme la confiance en soi, la connaissance de soi et notamment de ses intérêts. Car ces derniers ne sont pas encore complètement stabilisés. Autres facteurs justifiant ce comportement, ils/elles savent ou

²⁵⁰ L'analyse des deux premiers entretiens a permis de mettre en évidence la modification des intentions durant la période de formation. Pinard, L., Danvers, F., Mailles-Viard Metz, S., & Mouthou, J. (2016). 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 (p. 1-11). Présenté à conférence internationale de la Chaire UNESCO « Orientation et conseil tout au long de la vie », Wrocław (Pologne). Consulté à l'adresse http://unesco.uni.wroc.pl/en/images/zakladki/dzialania/konferencje/konferencja_wroclaw6czerwiec/wyklady/sekcja4/2ludowic%20Pinard.pdf

anticipent le fait qu'il y aura des arbitrages à faire entre leurs projets professionnels et les possibilités offertes par l'environnement. Comme cet alternant qui a l'intention peut-être d'obtenir un master ou un doctorat, mais qui est encore dans une exploration des possibles plus à court terme.

« Après le TSMEL, comment je vois ? Et encore, il faut que cela se réalise. J'espère vraiment que cela va se réaliser. Je me verrais bien faire. Mais après je ne sais pas. Je me fixe des objectifs à court terme. Parce que viser trop loin ça sert à rien. C'est ce que l'on nous apprend aussi en logistique. C'est que... passer deux ans c'est quasiment lire l'avenir. Donc du coup, là, je me projette à deux ans. Je me verrais bien faire une licence en logistique, mais au Canada, au Québec. [...] Euh, peut-être dans l'aéronautique, logistique dans l'aéronautique ou peut-être industrielle. [...] Et c'est aussi plus compliqué en fait. Déjà trouver des écoles en logistique là-bas, en apprentissage je n'en ai pas trouvé des masses. Et après savoir si je vais être pris. Vu que je n'ai pas un Anglais, euh. Pouvoir ça je sais pas. [...] Ils ont un système d'immigration qui est très compliqué. [...] Et, enfin, je veux vraiment avoir cette expérience-là. Même si je me rétame totalement, cela me fera une expérience en plus. Quelque part, je n'ai pas peur de l'échec. » (TSMEL, homme, 22 ans et plus, entretien en T1)

Cela rejoint l'analyse de Guichard qui trouve une justification à cette attitude :

« Dans ce contexte de société où le futur apparaît incertain, s'orienter suppose, par conséquent, de la part de l'individu, d'être capable de se saisir d'événements fortuits. » (Guichard, 2010, p. 7- 8)

o. Stratégie ou tactique des petits pas ?

Pour d'autres, la stratégie est tout aussi pragmatique et moins prospective. Ainsi, le manque de confiance en soi ou des ressources limitées incitent certainement à des stratégies à plus court terme ou plutôt à des tactiques successives permettant de consolider des acquis à chacun des construits sur des objectifs identifiés comme réalisables qui permettent à l'individu de s'autoriser ensuite à voir plus loin.

« Alternante : Déjà moi j'étais. Voilà, il faut déjà que mon entretien se passe bien. Parce qu'avec les entretiens, je n'ai pas une bonne expérience là-dedans. Et à chaque fois cela ne se passe pas forcément bien du tout. Non, mon but était vraiment voilà, qu'ils me prennent. Qu'on parle d'un avenir en deux ans. Et après, je ne me voyais pas déjà aller plus loin. Moi, je voulais faire mes deux ans. Et voilà. Donc, je ne me projetais pas plus loin, quoi. Doctorant : Et à quel moment tu t'es projeté au-delà de ces deux ans, en fait ? Alternante : Il n'y a pas longtemps. Il y a quelques mois. Il y a moins de six mois. Voilà. [...] » (STS AG, femme, 22 ans et plus, entretien T2)

À la suite de De Certeau (1990) nous distinguons la tactique de la stratégie. La première est contingente du contexte et ne peut s'affranchir du présent pour prendre un recul permettant de se projeter dans une vue globale et objective à la fois de la situation et des possibilités. À contrario, pour nous, la possibilité de puiser dans des ressources et de se référer à un projet permettrait la mise en place d'une stratégie propre à l'individu. Et pour l'auteur, l'usage de l'une ou de l'autre dépendrait d'une situation de force ou de faiblesse : un rapport au pouvoir. Ainsi pour nombre d'alternant-e-s de l'enquête, la stratégie d'orientation se réduit à une tactique à la fois produit de l'habitus de classe (souvent populaire), conditionnée par les ressources limitées des parents, le parcours biographique et les aspirations.

Pour des alternants en bac pro et poursuivant toujours dans la même entreprise d'accueil, la formation en alternance est une poursuite sans risque. Car l'entreprise souhaite les garder avec ou sans le TSMEL. C'est aussi une façon de prolonger la condition d'alternant : un mode de vie entre période en entreprise et en organisme de formation. Car cela peut être une situation confortable, sans gains ni pertes de salaire (par rapport à un temps plein) et avec des périodes régulières hors entreprise. Comme cet alternant (TSMEL, 20-21 ans) depuis 3 ans dans l'entreprise, qui choisit de poursuivre sa formation en alternance pour ne pas travailler en entreprise une semaine sur deux avec un salaire proche du SMIC qu'il aurait obtenu de toute façon avec son bac pro. Mais le vécu peut être tout autre, et la situation révèle alors une tension forte entre investissement en entreprise et investissement « scolaire ».

Ces avancées successives sont dirigées quelques fois vers un objectif qui reste assez flou ou lointain (« être à l'aise, toucher assez bien », se mettre à son compte...) ou plus précis (« acheter [un logement] », « fonder une famille », faire une licence RH ...), mais souvent conditionnel (« si j'ai un emploi stable », « si j'ai le BTS »...). Cette tactique permet de garder une motivation avec un but à portée de main ou remodelable et de préserver son égo en cas d'échec. Ainsi, quels que soient les événements favorables ou défavorables, cela permet de garder l'illusion de décider à chaque « étape ». Puisque les projets ne sont pas construits sur un parcours prédéfini, ils ne sont pas véritablement remis en cause pour l'alternant-e : il suffit de découvrir la prochaine « étape ». L'expression conditionnelle sur les alternatives d'avenir identifiables est alors une façon d'exprimer des intentions teintées d'un « plein » d'incertitudes.

« Vraiment, je me concentrai sur le BTS. Déjà, et le BTS, et après tu verras. Donc, la première année pas du tout. C'est plus sur la deuxième année où le fait de faire la licence m'a un peu plus traversé esprit. Mais la première année, pas du tout. C'était vraiment que le BTS et c'est tout. [...] Oui oui. Le fait d'avoir la licence, fin de partir en licence si j'ai le BTS, du coup, je serai au SMIC. Donc, ben oui, on a le projet d'acheter et à la fin de la licence de fonder une famille. Si j'arrive à l'avoir, par contre, il faut que j'aie un contrat. » (STS AG, femme, 22 ans et plus, entretien en T2)

Cette démarche est parfois initiée dès la fin du cursus scolaire dans une alternance « précoce » qui élève les ambitions du bac pro vers des intentions de master.

« Les études. Ouais... Je ne pensais pas que j'allais faire un bac+2, je ne pensais pas que j'aurais envie de continuer non plus. [...] Après rien ne m'empêche de faire la licence en logistique et après bifurquer sur un Master en commerce, hein. Fin, je ne suis pas décidé en fait pour le moment. Je suis... Je suis mitigé, je veux dire. » (TSMEL, homme, 20-21 ans, entretien en T2)

Et plus rarement, l'individu se laisse porter par ses envies dans une succession d'occasions et de découvertes. Comme cet alternant en TSMEL (20-21 ans) qui fait ce qu'il a envie sans anticipation : « Je me pose pas de plan précis. [...] S'il faut l'année prochaine, je ne serais plus là. » Il a passé son premier BTS sans trop y penser, puis il a découvert la logistique et il s'est inscrit en TSMEL, mais il n'écarte pas la possibilité d'arrêter en seconde année. Pour lui, c'est un fonctionnement récurant qui lui réussit.

Raisonnement, on peut aussi avancer deux hypothèses complémentaires qui expliqueraient une ambition modeste et les projections à court terme conduisant à une stratégie de « petits pas » déjà avancée pour les lycéen-ne-s de l'enseignement professionnel :

- l'une par l'origine socioculturelle qui ne produit pas des pratiques ou habitus de classe en adéquation avec le système scolaire du primaire à l'enseignement supérieur ;
- l'autre, par l'expérience des échecs successifs qui diminuent le sentiment d'efficacité personnelle et donc les buts (Bandura, 2007; Lent, 2008).

La première est portée par la catégorie socioprofessionnelle des parents souvent moyenne ou défavorisée et des parents rarement possesseurs d'un niveau supérieur au bac. Pour beaucoup, ils/elles sont les premières de leur famille à accéder à une formation du supérieur. La seconde est conditionnée par les biographies scolaires des alternant-e-s qui sont marquées par des redoublements et des réorientations. Or statiquement en France, les deux sont souvent associées, car les enfants d'ouvriers et d'employés redoublent à tous les niveaux plus souvent que les enfants de techniciens, de cadres ou d'enseignants, ils franchissent aussi plus difficilement les différents paliers d'orientation et ils sont moins présents dans les filières les plus prestigieuses (cf. chapitre V). Cependant, des réussites successives (par exemple dans l'alternance ou l'enseignement professionnel) peuvent renforcer le sentiment d'efficacité personnelle et permettre d'augmenter les ambitions de qualification. Ainsi, l'individu réévalue ses buts à la hausse à chaque nouveau palier (objectif ou subjectif) franchi. Le même mécanisme qui dans le système scolaire général (collège et lycée) les a souvent découragé-e-s peut pour certain-e-s provoquer un « ré-ambitionnement »²⁵¹ par la fréquentation des formations professionnelles et/ou en alternance. Dans le même sens Palheta (2015b) constate que la fréquentation des lycées professionnels du CAP au bac pro permet une « réambition scolaire » qui cependant s'arrête au BTS. Par exemple, une alternante nous déclare ne pas être très concernée par les études, frôler l'exclusion au lycée, échouer dans une première formation professionnalisante du « côté scolaire » et dans une seconde s'être découvert des goûts pour l'administratif. Entre les deux formations, elle a connu des périodes d'emploi et de chômage et une maternité. Son inscription en STS AG en alternance se focalise dans un premier temps sur l'amélioration de son employabilité et la source de revenus. En fin de formation en STS AG, elle envisage de continuer en licence RH par alternance pour se donner du temps pour savoir si elle veut réellement se mettre à son compte.

« Voilà, et cela m'a donné des envies. Parce que là du coup, je me suis rendu compte que bon, BTS deux ans. Bon, si j'ai le BTS. Si c'est possible, j'aimerais faire une licence en ressources humaines en alternance qui ne dure qu'un an. Donc au bon... Je trouve que c'est vraiment bien. Mais bon... Et puis, ça me laisse le temps encore de moi, de me positionner. Si je veux être salarié. Si je veux être entrepreneur. Si... ouais, voilà. » (STS AG, femme, 22 ans et plus, entretien T2)

Cette intention d'utiliser la formation en alternance pour retarder l'entrée dans le plein emploi est motivée par un besoin de se déterminer ou de préparer un avenir plus lointain d'entrepreneuse. C'est le même type de comportement que l'on prête à certains élèves de lycée qui poursuivent des études dans le supérieur sans véritable projet. Pour l'alternante, la motivation extrinsèque (trouver un emploi) est devenue plus intrinsèque vers un accomplissement professionnel plus soucieux de ses « nouvelles » aspirations.

Cependant, il nous faut émettre quelques réserves à ce « ré-ambitionnement » car si au temps T3 il semble pour beaucoup se concrétiser, c'est peut-être une situation vue au seul prisme déformant des répondant-e-s à l'entretien post-formation.

²⁵¹ Orange observe en STS « dans le même temps un « ré-ambitionnement » scolaire des étudiants et une baisse de leurs prétentions professionnelles » (2011, p. 252).

p. Attrition : retour sur notre typologie d'entrée en formation

Nous avons établi une typologie des entrant-e-s en alternance pour la population enquêtée. On remarque que le groupe « des bacs professionnels et technologiques en recherche d'une qualification supérieure » (typologie des entrant-e-s, groupe n°2) se distingue tout au long de l'enquête longitudinale. C'est le groupe qui compte :

- le plus d'individus (n=13 ; groupe n°1 : n=7 ; groupes n°3 et 4 : n=8) ;
- Le plus de femmes (n=9) dont 8 en STS AG ;
- le plus d'individus accueillis dans les très petites entreprises (n=7 ; PME : n= 4; ETI n=1 ; association : n= 1), pour les autres groupes 1, 3 et 4 les TPE recueillent respectivement 2, 0, 1 alternant-e-s de l'enquête ;
- le plus d'abandons en cours de formation (n=3 ; groupe n°1 : n=1 ; groupe n°3 : n=0 ; groupe n°4 : n=1) ;
- le moins de répondant-e-s au temps T3 (n=4 ; groupe n°1 : n=5 sur 7 ; groupe n°3 : n=6 sur 8 ; groupe n°4 : n=6 sur 8), 7 non répondantes sur 9 (non répondants 2 sur 4) dont 6 en STS AG et une en TSMEL ;
- le moins d'individus encore en formation au temps T3 parmi les répondant-e-s (n=1 sur 4 ; groupe n°1 : n=3 sur 5; groupe n°3 : n=3 sur 6 ; groupe n°4 : n=2 sur 6).

Cependant, les variations entre le temps T1 et T2 des intentions de poursuite de formation ne sont pas significativement très différentes de l'ensemble de la population enquêtée.

Cette attrition ciblée d'une partie de la population enquêtée est à la fois révélatrice et en même temps questionne. Elle révèle une population toujours particulière tout au long du suivi longitudinal qui cumule les difficultés à la fois sociales, scolaires et de suivi par le chercheur. Question, parce que faute de faire l'hypothèse, déjà avancée, de considérer que leurs non-réponses cachent un devenir perçu comme moins valorisant que pour le reste de la population, nous ne pouvons que difficilement conclure à leur propos en considérant le temps T3.

Cependant, certaines entreprises recrutent, à CV équivalent, de façon différenciée les hommes et les femmes. Ce recrutement se fait d'après Petit (2004) au détriment des femmes qui seront cantonnées à des emplois avec moins de responsabilités et moins bien rémunérées que les hommes pour minimiser l'impact financier et organisationnel notamment d'une maternité. D'autre part, les employeur-euse-s des petites structures plus que des grandes (respectivement 34% contre 20%) déclarent ne pas être indifférents au genre lors du recrutement, préférant recruter un homme plutôt qu'une femme (Garner & Magnien, 2009). Ce qui va dans le sens d'un devenir moins favorable pour les non-répondantes de ce groupe. Dans le même sens, une alternante ne souhaitant pas répondre à nos questions au temps T3, nous a tout de même informé de sa situation récente de salariée en CDD, pour un poste déclassé par rapport à son TSMEL et avec des conditions de travail difficiles (en horaires décalés). Orange (2011) note que dans la population de STS sous statut scolaire de son enquête, les femmes sont plus souvent en temps partiel que les hommes (respectivement 33,8% et 12,5%) et nombre de diplômé-e-s sont soit déclassé-e-s, soit n'exercent pas dans leur spécialité. Les données statistiques au niveau national en 2016 vont dans le même sens avec un taux de chômage supérieur pour les jeunes femmes détentrices d'une qualification de niveau bac+2 (femmes : 11,3%, hommes : 10,4% tranche d'âge 15-29 ans)²⁵². Cependant, les femmes obtenant un BTS par alternance ont 12% de chance de plus que les autres d'obtenir un emploi à plein temps (le Rhun & Monso, 2015).

²⁵² Source : INSEE consulté le 30/05/2018 à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2841361>

Du côté des spécialités en 2017, les apprenti-e-s sortant-e-s d'une terminale de BTS (ou assimilée²⁵³) dans le groupe des spécialités des transports, de la manutention et du magasinage étaient à 81,2% en emploi contre 77 % d'une terminale de BTS (ou assimilée) du groupe des spécialités de la comptabilité et de la gestion²⁵⁴. Ainsi, que ce soit suivant le sexe ou la spécialité des alternant-e-s de notre enquête, les données nationales décrivent une situation plus défavorable aux femmes qu'aux hommes en sortie de formation en ce qui concerne l'accès à l'emploi ou sa qualité.

Une autre hypothèse, non exclusive, peut-être avancée quant à l'évolution du taux de réponse : une forme de conformité au comportement du groupe au moment de la formation favorisée par le soutien au chercheur par les formateur-trice-s et les responsables de formations (justifiant le bon taux de retour pendant la formation) et d'un désintérêt des enquêté-e-s hors contexte de la formation expliquant une partie des non-réponses. Cependant, elle n'explique pas (toute seule) le faible taux de réponses du groupe n°2 par rapport aux autres groupes.

q. Du devenir des typologies d'entrée et des projets

Typologie à l'entrée de la formation	Intentions de poursuites de formation en T3				
	bac	bac+2	bac+3	bac+5	Total
Groupe 1 : Les aspirant-e-s à une professionnalisation et à une entrée dans le monde du travail					5
Bac général		1		3	4
Bac technologique				1	1
Groupe 2 : les bacs professionnels et technologiques en recherche d'une qualification supérieure					4
Bac professionnel	1	2			3
Bac technologique			1		1
Groupe 3 : Les diplômé-e-s du supérieur aspirant-e-s à une spécialité différente et les déçu-e-s des formations du supérieur					6
Bac général				1	1
Bac professionnel			2		2
Bac technologique		1	2		3
Groupe 4 : Les éprouvé-e-s de l'alternance					6
Bac professionnel		4	1	1	6
Total	1	8	6	6	21

Tableau 22 : Les intentions de poursuites d'études en T3 en fonction du bac et de la typologie d'entrée des alternant-e-s

On remarque dans le tableau ci-dessus que les groupes n°2 et n°4 sont constitués de d'alternant-e-s en possession d'un bac pro ou d'un bac technologique qui se limitent majoritairement au niveau bac+2 (n=7 sur 10). Ainsi, le niveau bac+2 semble devenir la nouvelle frontière difficilement franchissable par les bacs pros et les éprouvés de l'alternance. À l'opposé, les alternant-e-s des groupes 1 et 3 composés d'individus en possession d'un bac technologique, d'un bac général ou d'un bac pro avec une expérience du supérieur sont majoritairement dans des intentions de poursuite de niveau bac+3 ou plus (n=9 sur 11). Cette répartition des intentions suggère que le bagage scolaire plus théorique et les ambitions d'un cursus dans le supérieur quelque peu concrétisées sont des indicateurs significatifs des intentions et de la mise en action des poursuites de formation post bac+2

²⁵³ Autres titres homologués de niveau III.

²⁵⁴ Au 1^{er} février 2017, nomenclature interministérielle des spécialités de formation : 314 pour les le BTS AG et 311 pour le TSMEL ; Source : MEN-DEPP, enquête IPA 2017 (Marchal, 2018)

(en tenant compte des regroupements, test Fisher : $p < 0,001$). On constate que les mieux doté-e-s scolairement et issus de parents des catégories moyennes et favorisées des ressources parentales (7 sur 10) sont aussi ceux qui poursuivent le plus fréquemment leur formation. Ainsi, l'alternance constitue à ce niveau un dispositif de rattrapage pour les publics les moins bien dotés, mais ne provoque que rarement un dépassement de sa condition sociale (pour les bacs pros) et des ressources parentales. À ce niveau, l'alternance constitue plus fréquemment une seconde chance pour les « égaré-e-s » du supérieur et les bacs techniques et généraux en reprise de formation. Et ce niveau marque un nouveau palier de sélection entre les moins et les mieux doté-e-s.

r. D'une « myopie »²⁵⁵ du projet à une tactique contrainte

Cette interpénétration des dimensions personnelles, environnementales et comportementales génère des relations complexes avec des intensités, des directions et des temporalités différentes. À l'échelle individuelle, cet ensemble est peu transposable d'un individu à un autre ou généralisable tel quel à un groupe d'individus. C'est aussi ce qui ressort des entretiens avec les formateur-trice-s et les responsables de formation qui ont bien du mal à circonscrire de leurs propres aveux des facteurs de réussite et d'échec au-delà de généralités immédiatement prises en défaut par des cas particuliers dont ils font le récit typique ou exemplaire. Un peu comme si chaque individu avait sa carte et sa boussole (Danvers, à paraître), ses repères et ses possibles à tout autre différent pour son odyssée.

Cependant, l'analyse longitudinale des vécus des alternant-e-s donne à voir une découverte des possibles et l'élaboration des buts par étape. C'est une projection limitée dans l'avenir des possibles identifiés qui se construit progressivement et se révèle par à-coups et plus ou moins pressentie. Ce que Guichard décrit par

« une attitude stratégique » qui a « [...] pour point de départ ce qui est actuellement : les contextes présents. Dans ceux-ci des possibilités surgissent pour qui sait les voir et en faire des objectifs pour soi. Les ressources apparaissent en même temps que les possibilités : l'individu y repère ces possibilités, parce qu'il en perçoit concomitamment les ressources. » (2010, p. 7-8)

D'une certaine manière, leur habitus social (Bourdieu & Passeron, 1970), l'incertitude des situations, la prévisible imprévisibilité du dénouement de chaque étape (Grossetti, 2004), leur manque de confiance en eux et en leur réussite, leurs aspirations incertaines provoquent des intentions floues. Cet état psychologique, tour à tour, leur impose et leur permet d'adopter des comportements de « révision »²⁵⁶ de leurs « projets », d'autant plus « facilement » que ces projections sont peu définies ou s'imaginent protéiformes. Ainsi, certain-e-s décrivent des d'alternatives parfois sur des temporalités différentes plus ou moins articulées. Ils/elles protègent ainsi leur soi²⁵⁷ (Guichard, 2004) en gardant un

²⁵⁵ « Anomalie de la réfraction oculaire entraînant une mauvaise vue des objets éloignés sans toucher la vision de près. » (source : Dictionnaire Larousse en ligne consulté le 01/06/2018)

²⁵⁶ Au sens de : « reconsidérer sa position, son opinion, son point de vue sur quelqu'un, sur quelque chose et de les modifier en fonction des circonstances, de l'expérience, de l'évolution de la science ou des idées. » (source : <http://www.cnrtl.fr> consulté le 01/06/2018)

²⁵⁷ Quand Guichard aborde la construction de soi tout au long de la vie, il la conçoit sous trois aspects : « l'individu « oriente sa vie » et se rapporte à lui-même dans une société déterminée ; l'individu organise ses conduites, se construit et perçoit autrui en relation avec des structures cognitives élaborées au cours de ses activités, interactions et interlocutions antérieures ; la dynamique de la construction de soi repose sur une tension entre deux types de

sentiment de contrôle sur leur avenir professionnel. Aussi, la personne a un caractère décisif. L'inscription dans les formations enquêtées est portée par une volonté sous-tendue par un souci d'employabilité ou de sortir si ce n'est de leur classe sociale du moins d'une condition de dépendance, de travail ou de formation insatisfaisante. Ainsi reporter entièrement la « responsabilité » de l'avenir sur le passé biographique constituerait une analyse largement tronquée. Car le témoignage des alternant-e-s illustre bien la complexité des processus d'interaction des environnements (notamment l'entreprise d'accueil) avec la personne et ses comportements (Bandura, 2007) qui peuvent favoriser comme entraver les intentions en confortant, précisant ou redéfinissant les buts (Lent, 2008) de chacun-e. Si leur avenir n'est pas complètement décidé, prévisible ou déterminé, ils/elles ont décidé d'y jouer un rôle, souvent « ré-ambitionné » ou maintenu durant la formation en alternance, mais ils/elles n'échappent pas toujours de façon discriminante à un désenchantement.

réflexivité : celle duelle de l'anticipation en miroir de soi (je-me) et celle trinitaire de l'interprétation dialogique de la personne (je-tu-il/elle). » (Guichard, 2004, paragr. 5)

XII. Discussion

Le travail de recueil, de traitement et d'analyse du corpus des entretiens avec les alternant-e-s et les échanges formels et informels avec les formateur-trice-s et les responsables des formations ou d'organismes de formation nous ont permis d'étudier les différents moments clés du vécu des alternant-e-s inscrit-e-s dans deux spécialités de formations de niveau III :

- technicien-ne-s supérieur-e-s en méthodes et exploitation logistique (TSMEL),
- et assistant-e de gestion de PME-PMI à référentiel commun européen (STS AG).

L'étude longitudinale a successivement décrit la population de l'enquête dans ses particularités et similitudes avec des populations plus larges (chapitre X) puis retracé les parcours scolaires, de formations et professionnels. Ces éléments biographiques et socioculturels ont mis au jour les différents publics inscrits dans ces formations (chapitre XI). Afin de mieux comprendre la constitution de cette diversité, nous avons exploré les intentions et les motifs d'entrées dans ces formations, ainsi que les facteurs pouvant les influencer. L'alternance étant identifiée comme une voie de formation vers une qualification supérieure et vers le supérieur, celle-ci soumet l'alternant-e et lui propose une double « détermination » contrainte (et contraignante) dans le choix de l'organisme de formation (cf. parag. XI.5) et de l'entreprise (cf. parag. XI.6). Ces démarches ne sont pas exemptes à la fois d'espoirs, de comportements genrés et d'objectifs s'accommodant plus ou moins de la stratégie des acteur-trice-s (cf. parag. XI.11). Dans la période de formation, l'alternance est généralement une occasion pour confronter les attentes de chacun-e. Dans ce jeu des représentations du rôle de chaque acteur-trice, l'accompagnement en entreprise peut se révéler sous différents aspects tour à tour élément intégrateur du monde du travail et vécu relationnel difficile mettant à mal parfois l'intégration professionnelle, l'acquisition des connaissances théoriques et la validation des compétences des référentiels (cf. parag. XI.9). Cette expérience du tutorat est largement partagée entre les alternant-e-s et les échanges et l'entraide participent aux apprentissages. Ainsi, les conditions d'apprentissages professionnelles et théoriques constituent des variations dépendant des contextes et des personnes (cf. parag. XI.10). Toutes ces relations entre l'alternant-e, ses comportements et les contextes personnels, la structure d'accueil et l'organisme de formation impactent différemment les projets des alternant-e-s. Et leur participation à différents processus participe au dessin des possibilités différentes souvent marquées par quelques combinaisons de facteurs déterminés dès l'entrée en formation (cf. parag. XI.11).

Finalement, ce travail de recherche suggère une élaboration des projets des alternant-e-s conséquences de l'imbrication des stratégies des acteur-trice-s et de la biographie des alternant-e-s. Il en ressort un certain déterminisme de l'alternance en fonction des ressources, de l'expérience « scolaire » et du monde du travail et du sexe, mais aussi quelques conditions de maintien ou de révélation d'une ambition « scolaire ».

1. De l'intérêt d'une observation longitudinale : entre micro et macro

Suite au travail préparatoire, dans différentes formations de niveau III sous statut scolaire ou en alternance, nous nous attendions à une population quelque peu hétérogène. Alors que les STS et IUT sous statut scolaire ont des populations d'origines scolaires et bien connues, les formations en alternance de niveau bac+2 dans des organismes de formation privés en province regroupent des personnes aux statuts d'entrée hétérogènes (des l'alternant-e-s déjà sous contrat, aux demandeur-euse-s d'emploi, en passant par les lycéen-ne-s) et aux parcours multiples (du plus scolaire et linéaire au plus fractionné). Et peu d'études dressent

un portrait récent et détaillé explorant les biographies, les rapports aux savoirs, au travail et à l'école ainsi qu'à l'usage de l'apprentissage (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013) ou plus largement de l'alternance par les différents publics accueillis. L'intérêt de cette démarche au-delà de l'originalité du terrain offre la possibilité d'un suivi de cohorte individu par individu sur presque 3 ans de l'entrée en formation à la sortie précoce, l'emploi ou la poursuite de formation. Cet empan temporel permet une restitution riche pour deux sous-populations sur un même territoire qui limite les effets d'une reconstitution à posteriori du vécu des individus.

On comprend tout l'intérêt d'un suivi longitudinal à la lecture des entretiens. Par exemple, un alternant en TSMEL (20 - 21 ans, catégorie favorisée) nous déclare en fin de formation ne pas vouloir rester dans son entreprise d'accueil. Il a l'intention de partir faire une formation de diététicien du sport dans une autre région (aspiration qui précède de peu son entrée en TSMEL). Son projet semble réfléchi, il a trouvé l'école, il a évalué les besoins financiers et le projet répond à ses aspirations. Ce projet lui semble d'autant plus réaliste que les deux autres alternatives lui semblent très peu probables. Pour l'une, il a des prétentions salariales que l'entreprise ne pratique pas à ce niveau de qualification et qu'il juge très peu probable d'obtenir. L'autre possibilité est de rentrer dans l'entreprise de son père (projet qui date de son entrée en bac pro logistique) mais il l'écarte, car l'entreprise n'a pas encore le niveau d'activité requis. Finalement reste l'alternative de l'entreprise d'accueil ou de la formation de diététicien. Et à quelques mois de la fin du TSMEL, il avoue être en plein doute. Cependant au troisième entretien quelques mois après la formation, il est encore dans l'entreprise d'accueil. Il fait une formation REL²⁵⁸ en alternance et il envisage de poursuivre en master logistique ou de monter sa propre entreprise. Quand on lui demande s'il a changé ses projets depuis le début de la formation ou par rapport à l'entretien de fin de formation sa réponse est sans appel : aucun changement. Cet exemple illustre deux faits :

- Tout d'abord, les alternant-e-s peuvent être amené-e-s à changer leurs projets en évaluant des alternatives. Ces alternatives ne se révèlent pas toutes au même moment et occasionnent finalement des opportunités non envisagées quelques mois auparavant.
- Enfin, il y a à posteriori, une reconstruction au moins partielle par certain-e-s l'alternant-e-s de la démarche qui justifie la situation au moment de l'entretien. Cette « reconstruction biographique » est largement admise par les chercheur-euse-s (Chantegros, Orange, Pégourdie, Rougier, & Collectif, 2012)

Ainsi l'étude longitudinale, si elle ne peut saisir tous les instants qui jalonnent le processus d'élaboration des projets des alternant-e-s, elle permet de mettre en évidence l'existence de fluctuations dans les possibilités identifiées, envisageables et envisagées et leur rapport avec différents facteurs. Chaque situation et chaque individu évoluent avec des rythmes qui leur appartiennent. Les entretiens dans des périodes déterminées montrent la variabilité des intentions dans un panel conséquent de conjonctures et conjectures pour une part indépendantes de l'individu, par exemple : le « choix » de l'entreprise d'accueil et la date d'entrée effective dans la formation et dans l'entreprise ou encore la décision de l'entreprise de poursuivre ou pas sa collaboration avec l'alternant-e. Or, la connaissance de cette décision, souvent capitale pour l'alternant-e, peut intervenir avant, pendant ou en fin de formation.

²⁵⁸ Bac+3 de responsable en logistique.

Ainsi, cette thèse n'a pas pour ambition et ne prétend pas saisir la globalité du vécu des alternant-e-s, des environnements ou l'entière complexité induite par la fréquentation des formations en alternance par les jeunes femmes et les jeunes hommes. Elle apporte un éclairage spécifique sur ce vécu particulier et l'élaboration des projets à travers l'analyse des matériaux empiriques récoltés dans deux formations situées dans le même département, pour un niveau de qualification particulier, dans deux spécialités relativement transversales à nombre de secteurs d'activité et marquées par une répartition des hommes et des femmes fortement genrée.

D'après Duru-Bellat et Van Zanten (2006, p. 215), «Le défi pour la sociologie de l'éducation est de cumuler les apports respectifs des approches, des plus "macro" aux plus "micro", de faire le lien entre les interactions individuelles et les régularités statistiques qui constituent les divers niveaux de la réalité scolaire (et sociale), ce qui exige d'explorer les processus intermédiaires.» Nous considérons que ce défi peut tout aussi bien s'appliquer à cet objet hybride qu'est l'alternance. Aussi, c'est en partie pour faire ce lien entre le micro et le macro dans la connaissance des formations en alternance de niveau III que nous avons choisi la méthodologie et la population.

2. Le titre professionnel et le diplôme : biais et usages

Ce faisant, nous avons quelque peu éludé la différence entre titre professionnel et diplôme, car nous avons montré une certaine similitude entre nos deux populations. Il faut dire que pour plus de la majorité des contrats de professionnalisation peuvent être considérés comme de la formation initiale²⁵⁹ (Arrighi & Mora, 2010a). Cependant, nous avons aussi mentionné les différences organisationnelles des deux formations et les modalités différentes d'évaluation et de validation de ces certifications. Nous avons aussi effleuré le contexte des branches professionnelles. Tout ceci d'une manière diffuse tout au long de ce travail. C'est certainement la conséquence d'une méconnaissance générale des titres professionnels tant par le grand public (et les alternant-e-s) que dans la littérature scientifique plus spécifiquement pour les titres professionnels du « supérieur ». Dans les lignes qui suivent, nous allons essayer de prendre la mesure de l'importance et de la portée de cette différence.

Les certifications passent devant la commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et une commission spécialisée (CS) où siègent suivant les commissions des représentants de l'État, les partenaires sociaux d'employeur-euse-s et de salarié-e-s, les chambres consulaires, les régions et des personnalités qualifiées. Récemment, Romanini (2018) a constitué un dossier sur l'usage des titres professionnels plus particulièrement de niveau IV et V. On peut y lire que le principal avantage des titres par rapport aux diplômes, c'est leur adaptation aux évolutions des besoins sur le marché du travail. De plus, ils sont plus flexibles, ils ont un taux d'insertion dans l'emploi intéressant, mais une image peu valorisée. Autre particularité, les candidat-e-s ne sont pas soumis à une évaluation et une validation nationale chapeautées par l'État. D'ailleurs, les CFA regrettent le peu de suivi et d'accompagnement par l'État pour la mise en place et l'harmonisation des nouveaux référentiels. Et paradoxalement, ils semblent sous-employés dans la formation continue alors que leur création devait permettre de certifier des salarié-e-s. Enfin, l'implication des syndicats professionnels et des entreprises est très variable, avec des objectifs différents qui vont de la sauvegarde de métiers rares à la préférence exclusive pour les diplômes d'État. Enfin que ce soit pour les diplômes ou les titres professionnels

²⁵⁹ 2/3 de la génération 2004.

les petites entreprises n'ont pas les mêmes intérêts que les grandes et leurs interventions dans les commissions engendrent parfois des tensions. De plus les grandes entreprises sont mieux organisées et représentées, car elles ont des moyens notamment en personnel avec lesquels les petites ont bien du mal à rivaliser. Du côté des syndicats de salarié-e-s, ils sont moins présents dans les commissions paritaires consultatives (CPC) et moins encore quand il s'agit d'activités nouvelles ou qui concernent plutôt les femmes, les services ou quand traditionnellement le secteur est peu syndiqué (Maillard, 2015b). Et certain-e-s auteur-e-s ne manquent pas de rappeler que les titres sont une alternative aux diplômes dans le milieu professionnel, mais qu'ils sont « jugé[e]s à l'aune des diplômes » (Veneau, Maillard, & Sulzer, 2005, p. 1). À tel point que les employeur-euse-s prennent comme repère le nombre d'années de formation devant correspondre à un niveau (en référence à la hiérarchie des diplômes) plutôt que la certification quand ils/elles recherchent du personnel (Maillard, 2013).

À la suite de ce que l'on vient d'exposer, on comprend mieux la confusion des apprenti-e-s de l'enquête entre le diplôme et le titre professionnel. On ne s'étonne plus de ce que certaines entreprises recrutent des alternant-e-s sur des postes qui sont décalés par rapport au référentiel de compétences (en dehors de l'aspect économique et de l'investissement dans l'accompagnement que nous avons abordés dans la partie analyse). On peut citer l'exemple d'un alternant de TSMEL qui fait presque exclusivement des tâches administratives dans le secteur de la gestion des déchets ou d'une alternante de BTS AG dont la tâche principale est de taper des rapports d'expertise. On retrouve ce décalage dans certaines très petites entreprises ou pour certains postes ne trouvant que peu de correspondances directes entre certification et poste à pourvoir. Enfin, on constate que dans la définition des titres et des diplômes, il y a une moindre représentation des petites entreprises et un manque d'implication des syndicats de salarié-e-s dans les secteurs investis majoritairement par les femmes. Ces deux phénomènes participent-ils de façon significative à la construction d'un marché de l'alternance différent suivant la taille des entreprises et les spécialités ?

Parmi les alternant-e-s de la population enquêtée, il se trouve des salarié-e-s et des personnes au chômage quelques fois volontaires. Ces dernières ont démissionné pour pouvoir s'inscrire dans une formation parfois en abandonnant une proposition de contrat en CDD ou d'un CDI. Cela témoigne du fait que ces personnes n'ont pas trouvé ou identifié dans le système de formation continue et dans l'entreprise la possibilité de se former au niveau ou dans la spécialité désirée ou d'une volonté de changer d'entreprise pour diverses raisons (ambiance, management...). Cela rejoint notre constat assez courant d'un recrutement par les entreprises des alternant-e-s à un niveau de qualification visé nécessaire pour le poste à pourvoir. Dit autrement, les entreprises de l'enquête se place peu souvent dans une situation d'« entreprise formatrice » avec une perspective de montée en qualification. Concernant les alternant-e-s, c'est seulement quand ils/elles sont dans la situation de ne plus vouloir ou pouvoir poursuivre leurs études en alternance que l'éventualité d'une formation interne ou d'une certification en formation continue apparaît dans le discours des enquêté-e-s. Si certains auteur-e-s déplorent la quasi impossibilité d'évoluer entre formations en alternance et sous statut scolaire, notamment dans le supérieur, on peut aussi s'interroger sur les possibilités identifiées et la latitude de choix laissée aux individus entre la formation continue et l'alternance pour monter en qualification dans certains contextes.

Nous venons de le voir, l'implication des entreprises, des syndicats de salariés et représentant d'entreprises n'est pas égale suivant les spécialités ou les secteurs d'activité. Ce qui nous conduit à nous interroger aussi sur l'utilisation des titres professionnels et des diplômes suivant les secteurs d'activité ou les spécialités. Or le dossier de Romani précédemment cité, tant à montrer que les entreprises ont des stratégies leur permettant de répondre à leurs besoins en tenant compte du type de contrat et des avantages financiers en fonction des publics (salarié-e-s à plein temps, alternant-e-s...) et du type de certification, ce qui rejoint les constats d'autres auteur-e-s (Arrighi & Mora, 2010a, 2010b). Dans le cadre de cette recherche, nous ne pouvons répondre valablement à cette question. Pour cela, il eut fallu composer la population différemment par exemple avec des titres professionnels et des diplômes d'une même spécialité en formation initiale. Cette configuration n'est pas évidente à constituer localement et elle n'était pas recherchée. Aussi, on peut supposer que la composition de la population étudiée sur le critère du type de certification a introduit un biais dans cette recherche. Cependant, cette composition est aussi le résultat d'une offre de formation ancrée dans un territoire où chaque acteur-trice déploie sa stratégie. Par exemple, il n'y a que récemment qu'une STS en transport et prestations logistiques en alternance est dispensée dans le département et seulement en seconde année. Aussi, les entreprises locales et les candidat-e-s à l'alternance ont donc un choix limité, sauf à sortir du département parfois à plus de 100 km. Or, que ce soit pour les candidat-e-s ou les entreprises, la proximité de la formation est un facteur structurant la composition de la population enquêtée²⁶⁰.

Enfin, suivant les objectifs à la fois des certifications et des types de contrats d'alternance, il serait plutôt attendu l'agencement titre professionnel-contrat professionnalisation et diplôme d'état-contrat d'apprentissage. Dans la configuration du territoire qui nous intéresse, nous avons donc le paradoxe d'un titre professionnel préparé en contrat d'apprentissage et d'un diplôme d'état préparé en contrat de professionnalisation.

3. De l'attachement au diplôme « scolaire » au flou d'un projet professionnel

Dans cette recherche nous avons choisi de suivre des promotions d'alternant-e-s dans des formations professionnalisantes courtes devant mener à une insertion rapide sur le marché du travail. Or, dès les premiers rendez-vous et dès avant le début effectif de l'entretien, nous avons remarqué que les alternant-e-s avaient comme réflexe de mentionner le BTS comme référence de qualification, quelle que soit la formation. Si pour les alternant-e-s de STS AG cela semble évident, cela se justifie moins quand on prépare un titre professionnel de niveau III comme le TSMEL. En poursuivant les entretiens puis lors de l'analyse, la première surprise (quelque peu annoncée) fut la découverte de l'attachement de cette population au diplôme « scolaire ». Ils/elles ont très souvent des parcours heurtés dans le secondaire et quelquefois dans le supérieur. Et pour beaucoup, ils/elles ont quitté un système scolaire qui ne leur convenait pas ou qui les a écarté-e-s. De plus, une grande part d'entre eux/elles ont fait un passage par des périodes d'emploi, de chômage, d'inactivité, de « petits boulots », fréquenté un dispositif à destination des jeunes, ou une période de césure à l'étranger... Ainsi, nous nous attendions plutôt à un système de références et de valeurs plus tourné vers le milieu professionnel. Cette propension à faire référence au

²⁶⁰ En effet, il existe sur le département pour le transport et la logistique une filière de formation complète sous statut scolaire et une autre en apprentissage. Par contre, ce n'est pas le cas pour la gestion et l'administration des entreprises.

système scolaire montre l'importance du système éducatif pour les alternant-e-s et plus globalement dans la société.

La deuxième source d'étonnement naît du constat d'une appétence pour les savoirs théoriques professionnels chez des personnes que l'on dit souvent réfractaires à un système scolaire. Or cette appétence peut préexister à l'entrée dans la formation (notamment parmi les éprouvé-e-s de l'alternance) ou se révéler dans une véritable ambition « scolaire » en cours de formation. Et l'argumentation des alternant-e-s s'articule autour : d'une volonté de s'améliorer dans le travail, d'un intérêt pour la spécialité, et sur une modalité plus extrinsèque en vue de l'obtention du diplôme ou du titre afin d'améliorer son employabilité ou de poursuivre ses études.

Enfin, la « familiarité » avec le monde de l'entreprise à travers l'alternance (du CAP au bac pro), les stages (en lycées professionnels) et les périodes de travail rémunéré (jobs étudiants, petits boulots, salariat), nous suggéraient une connaissance des métiers et des secteurs d'activité susceptible de préciser les attentes professionnelles des alternant-e-s. Or à l'image des étudiant-e-s de STS sous statut scolaire (Orange, 2013), la grande majorité des individus a bien du mal à se projeter dans un métier ou un secteur d'activité tout au long de l'enquête.

4. L'alternance : une école de la « pratique » revalorisée ou un paradoxe de plus dans le système de l' « orientation-répartition » ?

Quand Guichard (2012) décrit le système éducatif à la française d'« orientation-répartition », il met au jour un mécanisme de valorisation de l'abstrait en vis-à-vis d'une dévalorisation des applications au concret (raisonnements, disciplines et filières de formation). Or l'alternance est un retour du concret dans la formation par son obligation d'être sur le terrain d'application (milieu professionnel). Elle remet sur le devant de la formation le concret, le réel, le contexte, la particularité et l'utilité de la chose apprise et l'apprendre de la chose dans l'action. Dans cette perspective, les alternant-e-s contournent le dictat de l' « orientation-répartition » du système scolaire fréquenté depuis leur plus jeune âge. Ils/elles « choisissent » (enfin) une forme d'apprentissage plus en adéquation avec leur fonctionnement cognitif, leurs aspirations et leurs besoins. Ils/elles tendent à montrer que la question de la réussite scolaire ou professionnelle et de l'orientation n'est pas circonscrite à des questions de linéarité et de conformité à un cursus scolaire. Et quand ils/elles poursuivent leur formation au niveau bac+3, c'est toujours par alternance, « évidemment ». Cependant, cette poursuite est comme leur entrée dans la formation bac+2 par alternance souvent contrainte par de multiples facteurs comme la signature d'un contrat d'alternance, l'indépendance financière, le souci de rester près d'un marché du travail porteur d'un emploi futur ou encore d'un territoire (relationnel, affectif...)... Et ce prolongement veut aussi répondre à des aspirations pour des savoirs et une spécialité toujours dans une orientation « mesurée ».

Comme la minorité des alternant-e-s éprouvé-e-s du niveau III, ils/elles disent retrouver au niveau bac+3 des étudiant-e-s qui ont suivi un parcours plus linéaire et sans alternance. Ce qui va dans le sens de Mayen et Orly (2012b) qui constatent une concurrence plus vive au niveau des BTS en alternance entre les candidat-e-s issus de l'alternance, de l'enseignement professionnel et de la filière générale et se prolongeant dans les niveaux supérieurs au détriment des premier-ère-s. Ainsi de proche en proche, pour reprendre la formulation de Kergoat (2010, p. 1) à propos des apprenti-e-s, « les [alternant-e-s] du “bas” ne sont pas les [alternant-e-s] du “haut” ».

5. Un autre monde pas si différent

Car à l'image des étudiants de STS sous statut scolaire (Orange, 2013), la fréquentation des formations en alternance de niveau III par des individus d'origine populaire ne provoque pas de changements des habitus de leur classe sociale (Bourdieu & Passeron, 1964). Et ils/elles adoptent une stratégie en fonction de leurs ressources et de leur cursus « scolaire ». Cette stratégie se manifeste plutôt comme une tactique qui permet de franchir chaque étape qui se présente. Et chaque étape s'envisage très souvent dans un espace géographiquement proche.

Ainsi la première idée reçue, que la constitution de la population étudiée dément, c'est le choix de l'alternance pour concrétiser une vocation précoce. En effet à ce niveau de formation, rares sont les alternant-e-s qui adhèrent au système de la formation par alternance pour assouvir une passion découverte durant l'enfance ou l'adolescence. Bien souvent, c'est des motifs plus pragmatiques qui sont avancés. Et l'intérêt pour la spécialité se forge ou se confirme souvent peu de temps avant l'inscription. Et plus rarement l'alternant-e est simplement un-e « passager[-ère] clandestin[-e] » de la formation (Orange, 2013). Il est vrai que cette idée de choix précoce s'est forgée en d'autres temps où l'apprentissage était réservé aux niveaux V et IV et dans un monde du travail plus en continuité que liquide.

Aussi l'inscription dans une formation de niveau III est souvent un « choix » récent, résultat de l'intériorisation :

- d'une nécessité d'une montée en qualification inscrite dans la société, poussée par un marché du travail toujours plus difficile avec derrière une idée souvent admise dans la société d'une certaine forme d'adéquation formation-qualification-emploi,
- d'un désir d'accéder à une situation plus favorable ou en cohérence avec ses aspirations (indépendance, emploi, promotion, réorientation, conversion...)

Cette décision est prise dans un maillage de contraintes : de ressources, d'habitus de classe, de spécialité (relativement proche de la spécialité du bac ou de la dernière formation fréquentée) en correspondance avec une carte des formations accessibles. Cette accessibilité est perçue à travers les moyens financiers mobilisables et le choix de rester sur un territoire, dans un tissu relationnel et familial. Le motif de l'alternance est aussi lié à des besoins financiers en lien direct avec un désir d'indépendance vis-à-vis des parents. Cette indépendance financière assumée à différents degrés implique une continuité des revenus. Dès lors le contrat d'apprentissage et de professionnalisation se présentent à eux/elles comme la solution évidente pour poursuivre leur formation. Cela se renforce avec une prégnance d'une temporalité à court terme, à la fois conséquence et contrainte, qui participe au choix d'une formation courte. Et on constate que la population de ces formations en moyenne plus âgées que dans le système de formation classique se rapproche souvent des attentes des adultes en alternance (Zaouani-Denoux, 2003) et des sources de satisfactions communes aux jeunes et aux adultes.

6. Une décision : le choix de l'autre

L'impact différencié du vécu de l'alternance est occasionné en partie par certains mécanismes actifs sur un territoire dans le fonctionnement des institutions, sur le marché de l'emploi et dans le monde économique. Ce que Moreau (2007) appelle les « sous-sols éducatifs » ... Notre contribution éclaire sur les conséquences différentes de l'action de ces mécanismes en fonction de certaines caractéristiques des alternant-e-s. Ces constats et l'analyse viennent donc en contrepoint du « slogan » (Maubant & Roquet, 2016) ou de

« l'objet magique »²⁶¹ que constitue souvent l'alternance dans le discours des autorités, du patronat, des institutions et des alternant-e-s. Ils confirment l'hypothèse de départ concernant des effets variables suivant les contextes et des caractéristiques individuelles (sexe, origine socioculturelle, expérience du travail et parcours scolaire) et apportent des précisions sur l'évolution des projets des alternant-e-s.

L'inscription dans une formation en alternance sous contrat d'apprentissage ou de professionnalisation nécessite de trouver une entreprise d'accueil. Si la plupart des alternant-e-s démarchent les entreprises, un peu plus de la moitié trouve l'entreprise d'accueil par la médiation de l'organisme de formation. Quel que soit le vecteur d'accès à l'entreprise, ils/elles ont très rarement le choix. Et la première proposition de contrat est souvent la seule envisagée. De fait, le choix est essentiellement celui de la structure d'accueil (presque toujours une entreprise). C'est alors une rencontre « forcée » entre des entreprises de tailles différentes et des profils d'alternant-e-s dépendant de leur spécialité de formation, de leur bagage scolaire, de leurs expériences du monde du travail et de leur sexe.

Cette rencontre est le produit de plusieurs logiques que nous allons condenser dans une description simplifiée.

Une première logique pour les entreprises est dictée par une recherche d'un recrutement sécurisé et à moindres frais, quels que soient la taille et le secteur d'activité de la structure, dans le contexte « *d'un raisonnement de la part des entreprises* »²⁶² des contrats d'apprentissage (Guégnard & Bavdek, 2015) et de professionnalisation. Puis, on peut identifier un ensemble de logiques en fonction de la taille des entreprises. C'est par exemple la vision à court terme de la rentabilité du recrutement que l'on rencontre plus fréquemment pour les très petites, petites et moyennes entreprises dictée par un souci de production quasi immédiate que nous désignerons par « recruter-produire-rentabiliser ». Et cette logique mène rarement à un emploi post formation. Une vision plus prospective avec une idée de formation qui amène l'alternant-e au niveau souhaité d'un poste à pourvoir plus fréquemment pour les petites et moyennes entreprises et les entreprises de tailles intermédiaires : « recruter-former-employer ». Enfin, une dernière catégorie qui recrute dans l'objectif de pourvoir un poste où la possibilité d'un prolongement de la formation n'est pas écartée : « recruter-qualifier-employer ». Cette catégorie est l'apanage des structures de taille intermédiaire et des petites et moyennes entreprises. On notera que quelques entreprises recrutent avec des contrats d'alternance de niveau V ou IV et suivent l'alternant jusqu'aux niveaux III ou II.

Ces logiques s'imbriquent avec des logiques de spécialité de formation sur le territoire du département et des départements limitrophes. Par exemple dans le département, il n'existe pas de formations en alternance bac pro en gestion et administration²⁶³. Par contre, il est possible de suivre une filière de formation en alternance dans les spécialités de la logistique et des transports du CAP au master. Ce qui fait l'objet du prochain paragraphe.

D'autre part, les filles accèdent moins souvent et plus tard à l'alternance. Ainsi, quand elles s'inscrivent dans les formations enquêtées en alternance au niveau III, elles ont presque

²⁶¹ Terme recueilli par Oudart (2012, p. 153) lors d'un entretien avec Tilman.

²⁶² D'après les acteurs locaux.

²⁶³ Il existe des formations menant à des titres professionnels de niveau IV comme : secrétaire assistant(e), comptable assistant(e), comptable gestionnaire...

exclusivement un cursus scolaire alors que les garçons ont un accès plus diversifié (alternance et scolaire).

Ces particularités et les logiques précédentes renvoient à des tendances que l'on peut grossièrement résumer suivant les spécialités de formation. Pour les STS AG, les alternant-e-s les mieux doté-e-s sont accueillies dans des entreprises de taille petite à intermédiaire et les alternant-e-s les moins bien doté-e-s dans des entreprises généralement plus modestes. L'âge et l'expérience du supérieur fonctionnent comme un signal pour les entreprises de taille conséquente qui sélectionnent les candidates les plus aptes à réussir leur formation. Ces structures (avec plus de moyens et plus structurées) plus spécifiquement dans le secteur de la santé leur offre un environnement plus souvent propice à la réussite et à une ambition qui se confirme par des poursuites de formation. Et quel que soit le secteur d'activité, les postes sont administratifs. Pour les TSMEL, la logique est différente, les alternant-e-s ne sont pas spécialement recruté-e-s sur une expérience du supérieur, mais plutôt sur une connaissance du monde du travail et de la spécialité (transport - logistique). Et les postes sont plus souvent ancrés dans l'outil de production pour les hommes alors que l'on retrouve les femmes plus souvent dans les bureaux.

Ainsi quelque soit la spécialité, il y a un double jeu qui se renforce mutuellement dans la sélection des candidat-e-s à l'alternance au niveau III. Premièrement, les habitus de genre (Palheta, 2015a) par spécialité et la dotation plus ou moins scolaire ou professionnelle des alternant-e-s différemment appréciée suivant la spécialité de formation par les entreprises d'accueil. Deuxièmement, les entreprises de taille conséquente sélectionnent les profils les plus aptes à réussir leur formation et à intégrer l'entreprise au niveau III. Ainsi, les alternant-e-s les mieux doté-e-s bénéficient d'un environnement plus propice à maintenir ou à susciter les ambitions. Pour les moins bien doté-e-s « scolairement », l'environnement est plus souvent celui des petites entreprises ou très petites entreprises qui permet la réussite de la formation, mais n'offre pas forcément un environnement propice à une ambition durable, un emploi et des perspectives de poursuite de formation. Ainsi, quels que soient le sexe, la formation et l'entreprise, cela répond aux nouvelles contraintes économiques qui s'imposent à la réalisation de soi (Honneth, 2008).

7. L'alternance : un accès au niveau III sous l'influence continue du genre

Pour la population enquêtée, nous avons montré à travers les deux formations étudiées que la constitution suivant les spécialités et le mode d'accès était genrée. Ainsi les individus accèdent suivant des modes de formation différents en fonction des spécialités et les femmes plus tardivement à l'alternance que les hommes et chacun-e-s dans des spécialités et des postes différenciés. En caricaturant, en STS AG, les promotions sont constituées de femmes issues de formations scolaires alors qu'en TSMEL, on trouve une part non négligeable d'individus issus de l'alternance, très majoritairement des hommes.

Ce qui témoigne sur un même territoire de l'existence de la possibilité de coexistence :

- d'une filière en alternance incomplète (par le bas) pour la spécialité administration et gestion qui est fortement féminisée ;
- et d'une filière en alternance complète plus versée sur la « production » du CAP au master pour la logistique et le transport majoritairement investie par les hommes.

Cette dernière filière transcende le côté « manuel » du métier jusqu'au bac en proposant des formations supérieures plus techniques et plus administratives. Ce qui va dans le sens

de Kergoat (2014) sur les différences de constitution des parcours de formation en apprentissage suivant les spécialités, car les formations de niveau V et IV n'ont pas les mêmes caractéristiques que les formations de niveau III, II et I. Les premières sont plus tournées vers des activités manuelles ou de la production²⁶⁴, ce qui cloisonne l'apprentissage avec comme frontière le bac professionnel. D'autre part, l'auteure après l'analyse des chiffres de l'apprentissage en France conclut que ce mode de formation est plus défavorable aux filles, quel que soit le niveau de formation malgré l'augmentation de la présence des femmes avec le niveau de certification. Car les femmes restent toujours minoritaires et il est encore plus difficile pour les filles que pour les garçons de suivre la filière du bas vers le haut d'autant que peu de spécialités sont organisées pour couvrir tous les niveaux²⁶⁵ et encore moins les spécialités fortement occupées par les femmes. Ces dernières sont souvent tronquées en haut n'offrant pas de possibilités de poursuites de formation pour les femmes²⁶⁶. Et l'auteure estime que l'apprentissage accentue la séparation des sexes dans le monde du travail et défend l'hypothèse que cette répartition sexuée est due à l'organisation du marché du travail sans toutefois nier l'importance de l'orientation genrée qui influence les parcours scolaires.

Pour notre part, nous relevons qu'il existe localement des « filières » partielles en alternance par le haut (BTS, licence). Ce qui va dans le sens de l'auteure sur l'impossibilité de concevoir l'alternance comme une filière de promotion sociale pour les femmes (du niveau V au niveau II et I) mais selon d'autres mécanismes. Car dans le territoire de l'enquête, pour la spécialité gestion et administration, les alternant-e-s sont obligé-e-s d'associer les deux modes de formation pour constituer un parcours de formation « complet » (du CAP au master) avec une alternance en contrat de professionnalisation en BTS. Moreau (2000b) avance deux explications quant à la frilosité des institutions territoriales (en Pays de Loire) en ce qui concerne le développement des formations tertiaires tel que le secrétariat : la crainte d'un taux d'insertion moins valorisant et une déstabilisation locale du tissu de la formation professionnelle initiale²⁶⁷. Ce qui n'est pas le cas dans d'autres départements ou régions où on peut trouver le bac pro gestion et administration et le BTS AG en apprentissage²⁶⁸. Cependant, si dans ce cas l'alternance ne

²⁶⁴ Certaines fédérations présentent la formation aux métiers de la branche comme la FCD (fédération du commerce et de la distribution) avec une nette séparation des métiers « manuels » du CAP au bac pro (boucher-ère, pâtissier-ière...) alors que les métiers du commerce et de la gestion couvrent tout le spectre du CAP (par exemple : employé de commerce) au supérieur (par exemple : directeur de magasin). (Source : Fédération du commerce et de la distribution. Consulté le 01/07/2018 à l'adresse http://www.fcd.fr/media/filer_public/fc/79/fc790d1a-90aa-458b-ad35-70e06d5fd1f8/plaquette-formation-fcd.pdf)

²⁶⁵ L'auteure donne comme exemple : le commerce, l'électrotechnique et la mécanique. On peut ajouter le BTP (bâtiment et travaux publics).

²⁶⁶ L'auteure donne comme exemple : la coiffure.

²⁶⁷ Cependant, aujourd'hui, on peut s'interroger sur l'évolution de ce constat local mais l'auteur témoigne, encore en 2008, de cette problématique de la carte des formations entre les deux modes de la formation initiale : scolaire et apprentissage (Moreau, 2008). Enfin, l'auteur signale qu'en Pays de Loire, les lycées privés forment plus particulièrement les filles et les lycées publics les garçons.

²⁶⁸ Sur le département, il n'existe pas de formation initiale en alternance de bac pro gestion-administration (anciennement sur deux bac pro comptabilité et secrétariat, arrêté du 27 décembre 2011), la formation la plus près est à 40 km et en apprentissage. De même, le premier BTS AG en apprentissage est à plus de 100 km. Cependant, il existe deux formations sous contrat de professionnalisation dans le département préparant au BTS AG (source : ONISEP) et le DUT GEA en alternance est sous contrat de professionnalisation en 2^e année seulement.

constitue pas une filière complète, elle permet un accès au supérieur à des publics faiblement dotés et à la mobilité réduite ou choisie.

Concernant le choix de l'alternance pour le niveau III en transport et logistique dans le département, il est possible d'opter pour une formation en IUT ou dans un lycée public, mais seulement en seconde année ou encore le TSMEL en alternance sur deux ans proposé par un seul organisme dans le département. Les autres possibilités sont l'IUT ou la STS sous statut scolaire. Ce qui laisse peu d'alternatives quand on souhaite ou on doit avoir une indépendance financière immédiate. Évidemment (quelle que soit la spécialité) il existe la possibilité de suivre une formation sous statut scolaire tout en occupant un emploi étudiant. Si cette possibilité est exceptionnellement évoquée par les alternant-e-s, c'est surtout pour l'écarter, car elle ne procure pas une expérience professionnelle valorisable dans les emplois visés. Ainsi, les aspirations genrées et les ressources des alternant-e-s déterminent des possibilités envisageables dans une offre des formations territorialisées (Triby, 2012).

Par ailleurs, on constate, pour la population étudiée, que plus d'un tiers des alternant-e-s ont changé de spécialité, par rapport à leur précédente formation (ou leur bac²⁶⁹), en s'inscrivant dans une formation en alternance (souvent pour la première fois) (cf. annexe I). Ce choix est guidé par leurs aspirations, mais aussi par une préoccupation de s'insérer dans le monde du travail. Ce qui suggère l'importance du poids du marché du travail sur les nouvelles aspirations. Ainsi, en regardant de plus près, on remarque que le changement de spécialité relève plutôt d'un glissement modéré que d'une inscription dans une carrière « atypique ». Car les hommes ou les femmes qui changent de spécialité s'inscrivent le plus souvent dans une formation en alternance généralement dans des spécialités traditionnellement attribuées à leur sexe. Par exemple un détenteur d'un BTS agricole s'inscrit en TSMEL ou une détentrice d'un bac pro commerce en STS AG. D'autres peuvent faire des changements plus complexes comme une alternante en STS AG qui passe par un an en IUT mesure-physique puis prépare pendant un an par correspondance un BTS management. Cependant, il existe des exceptions comme cette alternante qui après une période de travail et le refus d'une proposition d'un CDI, souhaite reprendre ses études en alternance en STS négociation et relation client (NRC). Mais avec simplement le niveau du bac ES, elle a peu de chance d'intégrer la formation souhaitée. On lui conseille alors de s'inscrire en TSMEL. Cette formation l'intéresse notamment pour ses nombreux débouchés. Dans ce cas, si le changement est plus radical, il est tout de même le résultat d'une opportunité que lui offre le TSMEL (spécialité plus investie par les hommes) en termes d'accès au supérieur et d'accès à un emploi. Finalement, le choix de la spécialité se fait par rapport au rendement attendu au vu d'une biographie genrée sous la contrainte d'un marché de l'alternance qui traduit peu ou prou les besoins en main-d'œuvre d'un marché du travail à la répartition différenciée des femmes et des hommes.

Ainsi, le marché de l'emploi donne à voir des possibilités de carrières professionnelles genrées qui influencent à la fois les carrières scolaires (Masson, 2012) et les choix des

²⁶⁹ Au vu des deux tableaux de l'annexe I concernant la spécialité du bac et de la dernière formation fréquentée en fonction de l'inscription en TSMEL ou STS AG, on peut se demander si le bac ne constitue pas un point d'ancrage qui conditionne la spécialité pour les retours ou les poursuites de formation après un échec dans le supérieur ou une expérience professionnelle non satisfaisante. Par exemple une alternante en STS AG (bac STMG) qui arrête son cursus dans une école de photographe ou une autre en TSMEL (bac pro transport et logistique) qui abandonne une STS en management. Il est question certainement d'aspirations mais aussi d'un souci de ne pas perdre les acquis initiaux (éviter un retour en arrière).

formations professionnelles (Stevanovic & Mosconi, 2007a) notamment en alternance. L'un et l'autre contribuent à un renforcement d'un devenir genré tout comme la socialisation différenciée des filles et des garçons (Vouillot, 2010). Dans ce processus, l'alternance – modalité de formation – est un catalyseur²⁷⁰. Ce qui est aussi le cas pour le lycée professionnel selon Moreau (1995). Cependant, Kergoat (2014) montre que la ségrégation des filles suivant les spécialités est plus importante dans l'apprentissage. Et dans notre population, on peut difficilement attribuer cet effet à un secteur d'activité précis au vu de la répartition des alternant-e-s dans les différents secteurs d'activité des entreprises d'accueil. Ce qui laisse supposer que ce renforcement est commun à nombre de spécialités.

Ces résultats montrent la fragilité d'une catégorisation des publics sur un territoire restreint suivant : la formation fréquentée initiale et continue, le type de contrat d'apprentissage et de professionnalisation ou le secteur d'activité. Car les contextes locaux de l'offre de formations professionnelles scolaires et en alternance en même temps que les usages par les entreprises des différents contrats d'alternance (Arrighi & Mora, 2010a, 2010b) se conjuguent avec les aspirations des individus produisant des populations d'alternant-e-s de niveau III hétérogènes et spécifiques. Notre démarche rejoint alors les intentions de Moreau qui s'attache plus au sens donné par l'individu à son expérience qu'aux catégories « institutionnelles ».

Néanmoins, on peut considérer les effectifs des hommes et des femmes dans les formations en alternance et leur progression au niveau national pour en relever les grandes tendances. En France, l'alternance est une voie encore minoritaire d'accès à une certification par la voie de la formation initiale. On pourrait s'attendre à quelques changements si cette voie se généralise, par exemple : un rééquilibrage de la répartition des hommes et des femmes fréquentant cette voie et donc espérer des effets de genre atténués suivant les spécialités. En effet en Suisse²⁷¹ (Lamamra et al., 2014) et en Allemagne²⁷² (Granato & Kroll, 2013) où cette voie est très développée, la répartition des femmes et des hommes est plus équilibrée, cependant la proportion d'hommes est toujours supérieure à celle des femmes. Et l'occupation par les femmes et les hommes des formations suivant les spécialités ainsi que le marché du travail pour les emplois sont fortement différenciées comme en France²⁷³ (Ananian & Pons, 2017; Lamamra et al., 2014). Ces systèmes de formation en alternance sont à bien des égards différents du système d'apprentissage et du contexte français (organisation du système éducatif et orientation en aval, financement²⁷⁴ et organisation de

²⁷⁰ Comme en chimie où le catalyseur est une « substance qui augmente la vitesse d'une réaction chimique sans paraître participer à cette réaction » (Source : encyclopédie Larousse)

²⁷¹ En Suisse, en 2011, en fin de scolarité obligatoire 64% des femmes et 77% des hommes s'inscrivent dans une formation duale. (Lamamra, Fassa, & Chaponnière, 2014)

²⁷² En Allemagne, en 2010, 43% des jeunes en formation duale sont des femmes et 57% des hommes. (Granato & Kroll, 2013)

²⁷³ Par exemple, en Allemagne, en 2010, dans les formations en alternance sur 2 ans menant au métier de vendeur-euse, les femmes occupent 61% des places et les hommes 39% ou inversement dans les spécialités du bâtiment, les hommes occupent 99,6% des places et les femmes 0,4%. (Granato & Kroll, 2013)

²⁷⁴ Par exemple : en Allemagne, l'alternance est presque intégralement financée par les entreprises et la formation à la plupart des certifications menant à un métiers sont accessible uniquement par la formation duale. (Delautre, G. (2014). Le modèle dual allemand. Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage en Allemagne (Document d'études No. 185). DARES. Consulté le 28/12/2015 à l'adresse <http://www.epsilon.insee.fr/jspui/handle/1/28316>)

l'alternance, marché du travail...). Cependant, ces constats montrent qu'une implantation forte de l'alternance peut augmenter l'occupation de la part des femmes dans l'apprentissage tout en conservant une répartition genrée suivant les spécialités. C'est aussi ce que l'on remarque avec l'évolution des effectifs en France en augmentation (essentiellement dû à la progression des effectifs dans les formations du supérieur), mais qui ne bouleverse pas la répartition genrée de l'apprentissage (cf. chapitre IV). Les résultats de l'enquête s'inscrivent dans cette tendance générale tout en décrivant des mécanismes en œuvre sur un territoire à la fois bassin d'emploi et de formation et espace de mobilité limité envisagé et envisageable par les alternant-e-s.

8. Une alternance avec des horizons différents

Le vécu de l'alternance permet souvent : de favoriser un intérêt pour les savoirs professionnels, modifier ses motifs d'engagement dans la formation essentiellement extrinsèques vers des motifs plus intrinsèques, une reconstruction de soi que l'échec scolaire a mise à mal (Guichard, 2012) et de nouvelles ambitions. Mais ces ambitions sont différenciées et s'arrêtent souvent au bac+2 comme pour les lycéen-ne-s des lycées professionnels (Palheta, 2015a). Aussi, quelques mois après l'obtention de leur titre ou diplôme, le niveau III devient le nouveau plafond de verre pour la grande majorité des possesseur-euse-s d'un bac pro et pour d'autres le bac+3 reste le niveau de qualification maximum envisageable. Les possesseur-euse-s d'un bac général ou technologique quant à eux sont plus fréquemment inscrit-e-s dans des formations de niveau bac+3, avec souvent des intentions de poursuite de formation et sont les seul-e-s à augmenter encore leurs ambitions. Ils/elles ont des profils « scolaires » plus proches des étudiant-e-s des IUT (Orange, 2018) et accèdent à un « vrai supérieur » en forçant quelque peu la « petite porte » (Lafarge & Marchetti, 2011)²⁷⁵ entrouverte deux ans plus tôt.

Cependant, ces logiques de rencontre « forcée » et d'adéquation du profil des candidat-e-s aux besoins et aux opportunités de la structure d'accueil ne déterminent pas complètement le devenir des alternant-e-s. Lors de la période de formation, les processus d'apprentissage, de professionnalisation, de construction identitaire (professionnelle et personnelle) interagissent dans des interactions continues entre les environnements, le comportement et la personne. Et suivant la personne, ces interactions ne produisent pas les mêmes effets. Par exemple pour les poursuites de formation (post bac+2), les alternants s'inscrivent exclusivement dans des formations menant à un titre professionnel et les alternantes vont pour moitié dans des formations universitaires menant à une licence alors qu'il existe localement dans la même université des licences en alternance en prolongement des deux spécialités. Autre exemple : la fréquentation des formations en apprentissage dès le bac pro peut mener un alternant à arrêter sa formation le plus souvent au niveau III, mais un autre peut aussi la prolonger dans l'entreprise d'accueil avec une formation de niveau II hors département ou encore à arrêter en cours de formation et trouver un emploi.

²⁷⁵ Orange (2018) décrit la vision dévalorisée de l'entrée dans le supérieur par les candidat-e-s aux DUT (reprenant l'expression de Lafarge et Marchetti) alors que ceux qui ont l'intention d'entrer dans une STS construisent une vision plus valorisante de ces formations « isolées » du supérieur, peu comparées et comparables, « [...] envisagées comme le point culminant d'une trajectoire scolaire [...] » (parag. 23). Ce construit s'élabore pour des populations différentes avec la complicité du jeu des acteurs et actrices du système éducatif.

9. D'une tactique au marché du travail

Enfin, les alternant-e-s procèdent à petits pas dans leur projet tant dans leur réalisation que dans leur projection à l'image des STS sous statut scolaire (Orange, 2013). Et le vécu de l'alternance, porte d'entrée dans un monde du travail de plus en plus mouvant, n'incite certainement pas à changer de comportement. Car, nous avons mis en lumière deux moments clés de la relation à l'entreprise, facteurs d'imprévisibilités et peu étudiés du point de vue de l'alternant-e-s : l'entretien de recrutement et la sortie de formation (négociée ou pas). Ces deux moments sont intimement reliés par le contrat psychologique tacitement créé lors de l'entretien de recrutement par la mise en présence du candidat et du/de la futur-e employeur-euse. En effet, nombre d'alternant-e-s expriment en début de formation la perspective de rester dans l'entreprise d'accueil, mais cette proportion diminue en fin de formation. Ainsi, les attentes au-delà du contrat transactionnel²⁷⁶ portent tacitement sur un contrat relationnel (Rousseau, 1989) pourvoyeur dans le cas des alternant-e-s d'une promesse implicite d'emploi ou d'une poursuite de formation. C'est une perception subjective de l'alternant-e vis-à-vis de la contractualisation opérée autour de l'alternance. Du point de vue de l'entreprise, il peut y avoir aussi une intention d'un investissement qui se concrétiserait par un recrutement de fin de formation. Cependant, il se forme déjà à ce moment un hiatus entre les alternant-e-s et nombre d'entreprises d'accueil qui se placent souvent, dans le meilleur des cas, dans un contrat de développement de compétences (Coyle-Shapiro & Kessler, 2000). Dans ce type de contrat, l'entreprise joue le rôle d'un environnement propice aux apprentissages et à la professionnalisation gages d'une augmentation de l'employabilité de l'alternant-e sur le marché du travail. Or, nombre d'alternant-e-s constatent (souvent en début de formation) que le contrat tacite de développement de compétence est en deçà de leurs attentes, alors que d'autres sont agréablement surpris. Ces prises de conscience font évoluer le contrat psychologique (Rousseau, 2001) tout au long de la formation. Ce qui provoque une recomposition subjective de l'environnement de l'alternant-e, en même temps qu'une objectivation des perspectives de fin de formation. Par ailleurs, l'alternant-e peut évaluer pendant ou en fin de formation ses faibles chances de rester dans l'entreprise, c'est alors le contrat relationnel qui est cassé. Dans la même période, certain-e-s sont rassuré-e-s sur leur devenir souvent sous condition d'obtention de la certification et parfois d'une conjoncture favorable ou laissé-e-s dans l'incertitude jusqu'au dernier moment. Cependant, on constate que le contrat relationnel peut être indépendant du contrat de développement de compétences quand l'entreprise (plus souvent une très petite ou petite entreprise) ne constitue pas un environnement propice aux apprentissages²⁷⁷ ou à la professionnalisation visés, mais propose un CDD ou CDI en fin de formation. Dès lors, on comprend l'importance du contrat psychologique d'alternance (Pennaforte, 2012) dans le vécu de la formation et dans le processus d'élaboration du projet professionnel et de poursuite de formation de l'alternant-e.

²⁷⁶ C'est l'échange d'une rémunération contre une production utile à l'entreprise d'accueil dans le cadre d'un contrat en alternance. Une autre partie du contrat porte sur le suivi de l'alternant-e par un tuteur ou une tutrice. Il faut noter que dans cet engagement le référentiel des compétences de la formation suivie n'est pas un élément contractualisé ni même annexé.

²⁷⁷ Certaines entreprises d'accueil n'assurent pas un réel tutorat tout au long de la formation, provoquent des absences répétées aux cours théoriques ou proposent des missions déclassées à l'alternant-e.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'alternance a la particularité d'associer deux modes d'apprentissage, pratique et théorique, dans deux lieux différents, « l'entreprise » et l'organisme de formation. Ce qui fait de l'alternance un objet complexe qui est ancré dans le monde du travail et fortement dépendant du monde économique. Dans ce contexte l'alternance cristallise nombre d'attentes tant de la part des institutions, des entreprises que des jeunes. Pour s'adapter à un monde en mouvement permanent chaque acteur-trice use ou « abuse » de stratégies, de dispositifs ou de réglementations chacun-e avec ses propres objectifs. Dans le même temps, on constate la montée en qualification des jeunes sous la pression de l'injonction à l'employabilité. Et nombre d'acteur-trice-s promeuvent l'alternance comme la « solution » au décrochage scolaire, à l'accès à la formation et à la certification des moins bien doté-e-s, aux manquements d'un système éducatif « classique », à l'adaptation formation-emploi, au chômage des jeunes... Or dans ce contexte, si l'alternance montre des résultats positifs, elle ne répond pas à toutes les attentes. Et deux grandes critiques nous interrogent : la mission plus ou moins bien assumée du caractère diplômant de ces formations et leur efficacité quant à l'insertion dans l'emploi, surtout vis-à-vis des moins bien doté-e-s. En effet, le public accueilli n'est plus celui de naguère, notamment suite au développement des formations dans le supérieur de ces 20 dernières années (Demongeot, 2017). Et la population des alternant-e-s ne constitue pas un miroir fidèle de la composition des jeunes en formation sur le territoire national en termes de mixité sociale, de sexe ou d'origine (Kergoat, 2015). D'autre part, parmi les formations menant à des certifications du supérieur, les formations courtes (sur deux ans) ont une place particulière, entre le secondaire et le « vrai » supérieur et elles sont souvent occupées par des populations moins bien dotées scolairement et d'origines sociales plus modestes.

Ces éléments nous ont conduit à nous interroger sur le parcours, le vécu, les attentes et l'élaboration des projets des alternant-e-s en sections de technicien-e-s supérieur-e-s (STS) ou préparant un titre professionnel de niveau III. Nous avons l'intuition (suite à l'étude exploratoire) que la fréquentation de ces formations avait un impact sur le projet des alternant-e-s et leur devenir en fonction notamment de leur parcours scolaire, de la spécialité et de leur sexe. Le travail préparatoire nous a permis de formaliser la question qui nous a guidé tout au long de cette recherche : En quoi la fréquentation des formations courtes du supérieur en alternance impacte-t-elle les projets professionnels et de formation des alternantes et des alternants ?

Le travail exploratoire sur le terrain et la revue de la littérature (cf. deuxième partie) organisée autour de trois axes (l'alternance, l'orientation et le projet) ont conjointement servi à construire deux hypothèses secondaires et une hypothèse principale.

La première hypothèse dépend fortement de la spécialité fréquentée et de l'environnement ce qui nous situe plutôt dans les contraintes qui construisent les paramètres objectifs de l'élaboration du projet. Ainsi, on suppose qu'indépendamment des secteurs d'activité, la spécialité de formation et le recrutement des structures d'accueil (les entreprises ou les associations) accentuent les inégalités de perspectives d'emploi ou de poursuite de formation différemment suivant le sexe, le niveau de formation et la filière d'origine (scolaire générale, technologique, professionnelle ou en alternance). La seconde hypothèse dépend plus particulièrement de la personne et de son comportement. Ce qui se traduirait par une prise en compte du soi et de ses aspirations influencées par la perception toute personnelle de l'environnement. On serait alors sur le versant subjectif de l'élaboration du projet. Ainsi, l'évolution des intentions serait en partie dépendante de facteurs liés à la

personne (la biographie personnelle, scolaire et professionnelle et de l'origine socioculturelle) en interaction avec le vécu de la formation en entreprise (lié à la taille, au tutorat, aux missions) et dans l'organisme de formation (lié aux résultats des évaluations et à l'intérêt pour les enseignements). Ce qui nous permet de formuler l'hypothèse générale : la fréquentation des formations courtes du supérieur en alternance entraîne des changements dans les intentions et les perspectives d'avenir qui influencent les projets des alternant-e-s tout au long de la formation.

Dans la logique de notre questionnement, notre travail s'articule autour du témoignage des alternant-e-s qui est empreint d'une inévitable subjectivité. C'est justement cette vision personnelle qui construit les représentations de chacun-e et influence les projets personnels et professionnels. Or ces représentations se construisent dans un contexte biographique et géographique. Aussi, les limites choisies de l'enquête reposent sur ces spécificités de localisation, de spécialités (relativement transversales aux secteurs d'activité des entreprises) et d'âge (entre 18 et 25 ans à l'entrée de la formation) avec un nombre d'individus restreint (n=36). Il n'était donc pas recherché une généralisation, mais plutôt une étude qualitative des processus en jeu dans ces formations en essayant de se soustraire au facteur du secteur d'activité des entreprises, tout en observant ce que pouvait générer des répartitions différentes de mixité tant en formation que sur le marché de l'emploi. Aussi, le terrain de recherche embrasse deux formations en alternance à la répartition des femmes et des hommes contrastée. La première formation mène au brevet de technicien-e supérieur-e assistant-e de gestion PME-PMI (BTS AG) investie presque exclusivement par des femmes. La seconde vise l'obtention du titre professionnel de technicien-e supérieur-e en méthodes et exploitation logistique (TSMEL) qui est très majoritairement occupée par des hommes. Ces formations sont dispensées dans des organismes privés d'une même ville du sud de la France. Afin d'observer les dynamiques à l'œuvre durant la formation et pour limiter une reconstruction à posteriori par les personnes, nous avons choisi de mettre en œuvre un dispositif de suivi longitudinal et qualitatif sur deux ans et demi (deux entretiens semi-directifs, en début et fin de formation, et un entretien directif quelques mois après la formation).

Dans le contexte du terrain de recherche, ce travail permet de conclure que l'alternance au niveau bac+2 permet un accès et l'obtention d'un niveau III pour les détenteur-trice-s d'un bac pro, les populations les moins bien dotées (accès avec le niveau bac) et les personnes en reprise de formation après des parcours difficiles ou interrompus. Et on constate que dès l'entrée en formation, suivant le sexe et le type de bac, les projets sont différents en termes de poursuites de formation. Les femmes ont plus souvent des ambitions moins élevées que les hommes et les détenteur-trice-s d'un bac pro moins que les détenteur-trice-s d'un bac général ou technologique. Exceptionnellement, ils/elles envisagent une possibilité de poursuite sous statut d'étudiant-e en dernier recours. Car presque toutes et tous sont dans une logique de recherche de revenus nécessaires pour conserver ou conquérir leur indépendance en début comme en fin de formation. Pour la plupart, l'avenir s'envisage dans un territoire proche rejoignant le constat classique d'une plus faible mobilité des populations populaires. Et pour beaucoup, il est difficile de parler d'un projet professionnel tant il s'imagine assez flou.

En examinant la situation et les projets des alternant-e-s quelques mois après la formation, il ressort que les perspectives semblent déjà conditionnées par la spécialité de formation et la taille de la structure d'accueil. Par exemple quand les STS AG sont sélectionné-e-s par

les structures conséquentes, c'est sur une expérience du supérieur et un âge plus avancé alors que les TSMEL sont plutôt recruté-e-s pour leur connaissance du monde du travail et de la spécialité. Et la répartition des alternant-e-s suit largement la répartition « traditionnelle » des femmes dans les bureaux et des hommes sur le terrain, illustrée plus particulièrement par la répartition des TSMEL. Ce qui fait que d'une manière ou d'une autre les emplois et les poursuites d'études sont favorisés pour les mieux doté-e-s (différemment suivant le sexe) par les entreprises disposant des ressources conséquentes pour des postes genrés. Ce qui confirme en grande partie notre première hypothèse. Cependant, la détermination de certain-e-s alternant-e-s et les contextes singuliers peuvent donner à voir des situations différentes contrecarrant (parfois de façon heureuse) la sobriété simplificatrice de notre formulation. Aussi dans cette recherche, ce « mécanisme » peut confirmer la sursélection des femmes dans l'alternance, mais de notre point de vue, elle montre surtout un parcours scolaire et une sélection différenciée suivant le sexe, les ressources et la spécialité (dans les formations transversales aux secteurs d'activité des entreprises).

Nous avons constaté que suivant l'origine du bac et la spécialité de formation, les intentions de poursuites d'études des alternant-es n'évoluent pas de la même façon. Ainsi les détenteur-trice-s d'un bac général et technologique changent moins fréquemment leur projet plus souvent porteur d'ambition de poursuite de formation alors que les bacs pros révisent leur projet plus fréquemment à la hausse. Les raisons avancées sont essentiellement l'intérêt pour les savoirs professionnels, une confiance en soi renouvelée et la possibilité de poursuivre dans la spécialité. Seuls, des alternant-e-s de TSMEL revoient leurs ambitions de niveau de formation à la baisse entre le début et la fin de la formation soumis-e-s à une double contrainte de la sphère privée et de la sphère professionnelle. Ainsi, les formations étudiées jouent pour les bacs pros le rôle de révélateur de leur capacité ou d'un retour à la réalité après une réambition éphémère. C'est parfois aussi l'attrait d'un emploi dans l'entreprise d'accueil qui incite l'alternant-e à ne pas trop sortir de sa classe sociale. Or les conditions d'apprentissages dans l'entreprise (et parfois la présence dans l'organisme de formation) sont souvent dépendantes de la taille de la structure d'accueil qui conditionne les moyens dont elle dispose et qu'elle mobilise pour le suivi de la l'alternant-e. Ainsi, les mieux doté-e-s semblent moins influencés par les conditions de l'alternance que les plus fragiles. Ce qui va dans le sens de notre seconde hypothèse bien que certaines conditions, telles que la santé économique de la structure d'accueil et des changements dans les aides de l'état, peuvent nuancer ce constat.

La combinaison des deux ensembles de relations tant à montrer que l'alternance est propice dans des conditions particulières à une (ré)ambition qui se concrétise par des poursuites d'études. Cependant, elle a tendance à favoriser les mieux doté-e-s dans l'accès aux entreprises qui offrent le plus d'opportunités d'emploi ou de poursuite de formation vers le niveau II. En effet, les entreprises sélectionnent les alternant-e-s différemment suivant les spécialités ou l'expérience « scolaire » et du monde du travail qui jouent comme autant de signaux. Ce qui génère un processus de « réambitionnement » (Orange, 2011) discriminant en fonction des parcours de formation genrés et de la taille de l'entreprise d'accueil (qui est inscrite dans un agencement économique du territoire et une carte des formations, tout comme les alternant-e-s). In fine, l'entrée et la fréquentation des formations en alternance de niveau III fait souvent évoluer les intentions et changent parfois les projets (d'un arrêt à la concrétisation de poursuites de formation) des alternant-e-s les moins bien doté-e-s. Les mieux doté-e-s changent rarement le niveau de formation visé entre le début et la fin de la formation.

Ainsi, même si la médiation des organismes de formation peut contrer exceptionnellement les habitus de genre dans certaines spécialités, l'alternance n'en reste pas moins un des engrenages de la reproduction de la répartition des hommes et des femmes dans les spécialités et les postes ce qui rejoint les conclusions de plusieurs auteur-e-s (Kergoat, 2015). Car abondée par des formations scolaires et professionnelles, investies différemment par les filles et les garçons, sollicitées par des hommes et des femmes anticipant un marché du travail différent suivant le sexe et soumise à un recrutement genré par les entreprises, l'alternance participe au prolongement de la répartition différenciée des femmes et des hommes suivant les spécialités de formation et ne bouleverse pas les habitus de genre du monde du travail.

Enfin, avant l'entrée en formation, presque un tiers des alternant-e-s de l'enquête a réussi au moins partiellement dans le supérieur, un tiers est issu du système scolaire et un tiers des alternant-e-s était en recherche d'emploi. Ce qui place l'alternance à ce niveau de qualification comme une alternative à la fois au système scolaire et de formation « classique » et à l'inactivité. Ainsi l'alternance au niveau III est pour une part le produit palliatif de l'enseignement supérieur court (STS et IUT) permettant de (re)diplômer les déçu-e-s du supérieur. Elle est aussi une réponse (alternative et concurrente) à une lassitude du système scolaire et aux « fenêtres aveugles » du supérieur, en même temps qu'un système rémunérateur permettant une indépendance financière souvent considérée comme indispensable. Et pour certain-e-s, elle est la dernière voie encore « accessible » menant à une « réconciliation » avec une ambition de qualification.

Notre travail contribue aux connaissances déjà accumulées sur les populations d'alternant-e-s plus spécifiquement au niveau III par une description détaillée de leur parcours permettant d'en dégager une typologie et des éléments comparatifs avec d'autres populations notamment sous statut scolaire. Ces données confirment le caractère hétérogène de ces populations, questionnent les modes de recrutement des entreprises – peu abordé dans la littérature (Kergoat, 2014) – et plus largement la gestion du marché de l'alternance sur un territoire donné. Nous décrivons aussi des logiques enchâssées qui répondent quelque peu à une méconnaissance des processus qui participent de l'élaboration du projet de ces alternant-e-s en soulignant l'importance de deux moments. Le premier, en aval de la formation, est constitué par l'entretien de recrutement et le contrat psychologique qu'il génère. Le second correspond à la sortie de la formation, moins formalisé (bien que contractualisé) et assez peu traité par ailleurs, notamment à travers la négociation entre l'entreprise et l'alternant-e qui participe au devenir de ce/cette dernier-ère. Finalement, ce travail contribue à la compréhension du vécu de l'alternance et des parcours qui y conduisent et en émergent à ce niveau de formation.

Enfin, il nous faut rappeler les limites de cette recherche et avancer les prolongements qu'elle pourrait susciter. Si l'enquête suit plusieurs promotions, elle passe sous silence tous ceux et celles qui pour une raison ou une autre n'ont pas pu s'inscrire dans les formations de l'enquête (ou participer à l'enquête). Une étude des demandes et de leur devenir pourrait apporter un éclairage intéressant à la fois sur les populations éconduites et sur les motifs de non-inscription. Ce qui pourrait mettre en perspective la population des alternant-e-s tout en précisant le rôle de ces formations à la fois dans le système de la formation professionnelle initiale et continue ainsi que leurs articulations avec les dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes et sur le marché de l'emploi. Une autre limite est constituée par la taille de la population, sa constitution et l'attrition tout au long de

l'enquête. Une étude longitudinale plus conséquente combinant méthodes quantitatives et qualitatives pourrait confirmer certains résultats et apporter d'autres enseignements. Car les tendances et les logiques explicitées sont pour la plupart connues pour des populations plus ou moins proches. Cependant, l'imbrication dévoilée dans ce travail n'est pas extensible à l'ensemble des alternant-e-s des différentes spécialités, à tous les niveaux de formation ou sur tous les territoires. D'autre part, nous avons effleuré les usages différents que peuvent avoir les entreprises des titres professionnels et des diplômes. Aussi, les interactions des différentes logiques méritent d'être étudiées dans d'autres territoires et formations, car le caléidoscope des contextes locaux en France devrait générer des variantes et des régularités qui permettraient de définir des modèles spécifiques. Ce travail pourrait tirer parti d'une enquête questionnant les vécus des autres acteurs/trices de l'alternance (les formateurs/trices, le tuteurs/trices et employeurs/euses) en les croisant avec celui des alternant-e-s. Cette piste de recherche mérite d'être explorée afin d'éclaircir les modes de gestions des alternants-e-s, en constante évolution (Riant, 2010). Cela permettrait de proposer des pistes d'amélioration plus ciblées pour l'accompagnement à l'entrée, durant la période de formation et pour la transition de fin de contrat d'alternance tant dans les structures d'aide à l'orientation et à l'insertion des jeunes que dans les organismes de formation et les entreprises d'accueil. Ainsi, un travail plus exhaustif pourrait renouveler l'élaboration des interventions en orientation et des aides à l'insertion du CAP au supérieur sous statut scolaire et en alternance tout particulièrement en direction des publics les plus vulnérables, afin d'atténuer les habitus de genre (Palheta, 2015a) et les inégalités.

BIBLIOGRAPHIE

- Abriac, Rathelot, R., & Sanchez, R. (2009). L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles. *Formations et emploi, Dossier-L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles*, 57- 74.
- Agulhon, C. (2000). L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. *Revue française de pédagogie*, 131(1), 55- 63.
- Agulhon, C., & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise: diversité des pratiques. *Recherche & Formation*, (22), 21- 34.
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu: le dispositif confronté à ses pratiques. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas.*, (4), 67-94.
- Aldeghi, I., & Cohen-Scali, V. (2006). Se former en alternance: le cas des apprentis en bacs professionnels (en bâtiment et restauration). Consulté à l'adresse <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C228.pdf>
- Aldeghi, I., & Cohen-Scali, V. (2007). L'apprentissage : une image et des conditions de travail à améliorer. *Consommation et modes de vie*, (199). Consulté à l'adresse <http://www.credoc.fr/pdf/4p/199.pdf>
- Alheit, P., & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/1), 57- 83.
- Allard, R., & Ouellette, J.-G. (2002). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. *Carrièreologie*, 8(2).
- Amiel, A., Morcillo, A., Tricot, A., & Jeunier, B. (2003). Quelles questions posent les jeunes de 11 à 25 ans sur les métiers et les études? *L'orientation scolaire et professionnelle*, (32/4), 617- 640. <https://doi.org/10.4000/osp.2614>
- Ananian, S., & Pons, S. (2017). L'impact du dispositif «Zéro charges» de 2009 sur les embauches des très petites entreprises.
- Ancel, F., Combes, M.-C., & Sauvageot, C. (1981). Apprentissage et insertion professionnelle. *Economie et statistique*, 134(1), 61- 75. <https://doi.org/10.3406/estat.1981.4501>
- Ardoino, J. (1984). Pédagogie de projet ou projet éducatif? *Revue Pour*, (91), 1- 9.
- Argouarc'H, J., & Calavrezo, O. (2013). La répartition des hommes et des femmes par métiers - Une baisse de la ségrégation depuis 30 ans. *DARES Analyses*, (79). Consulté à l'adresse <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2013-079.pdf>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469- 480. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>
- Arrighi, J.-J. (2013). L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions. *Revue française de pédagogie*, (183), 49- 57.
- Arrighi, J.-J., & Brochier, D. B. (2005). 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut. *Bref Céreq*, (217). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/content/download/346/3095/file/b217.pdf>
- Arrighi, J.-J., & Brochier, D. B. (2009). L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale : une filière sortie de la clandestinité. *CEREQ*, (40). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/index.php/content/download/499/6767/file/nef40.pdf>
- Arrighi, J.-J., & Joseph, O. (2005). L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses. *Bref Céreq*, (223). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/cereq/b223.pdf>
- Arrighi, J.-J., & Llardi, V. (2013, septembre). Evolutions de l'apprentissage : entre mutations structurelles et effets régionaux. *CEREQ*. Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/index.php/content/download/8209/73599/file/b314.pdf>
- Arrighi, J.-J., & Mora, V. (2010a). Apprentissage contre professionnalisation : un faux débat. *Céreq*, (276).

- Arrighi, J.-J., & Mora, V. (2010b). Contrats de professionnalisation et d'apprentissage : des usages diversifiés. *Céreq*. Consulté à l'adresse <http://recette.cereq.fr/index.php/cereq/content/download/569/8447/file/netdoc66.pdf>
- Astier, P. (2012). Devenir magistrat : alternance et genèse des compétences. *Education permanente*, 193, 119- 130.
- Aubret, J., & Demouge, N. (2007). Orientation des adultes et formation tout au long de la vie. *Savoirs, Hors série*(4), 11- 28.
- Avenel, C. (2011). Les représentations sexuées des professions lors du processus de choix d'orientation vers les études de médecine chez les lycéen-ne-s de terminales scientifiques. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.8 n°15). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.732>
- Badinand, F., Bargeot, M., Darré, roland, Degrange, B., Forest, B., Sans, P., & Véleine, chantal. (2008). Le projet professionnel des étudiants/es à mi - parcours de leur formation d'ingénieurs/es ou de vétérinaires du ministère de l'Agriculture. *un = une*, (8/9), 1- 8.
- Badinand, F., Bargeot, M., Darré, roland, Degrange, B., Forest, B., Sans, P., & Véleine, chantal. (2009). L'évolution de la perception de leur futur métier chez les étudiants/es ingénieurs/es et vétérinaires. *un = une*, (12/13), 1- 8.
- Balleux, A., Castellan, J., & Sahuc, P. (2010). Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 43. <https://doi.org/10.7202/1017460ar>
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en Education*, (11).
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75–78.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1- 26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1- 43).
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bandura, A. (2009). Le développement des adolescents du point de vue agentique. In A.-M. Mesa (Trad.), *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Sainte-Foy (Québec): Septembre éditeur.
- Bandura, A., Betz, N. E., Brown, S. D., Lent, R. W., & Pajares, F. (2009). *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. (A.-M. Mesa, Trad.). Sainte-Foy (Québec): Septembre éditeur.
- Barbier, J.-M. (1980). Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation personnelle. *Revue française de sociologie*, 21(3), 409- 438. <https://doi.org/10.2307/3320933>
- Barbier, J.-M., & Wittorski, R. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions ? *Revue française de pédagogie*, (190), 5- 14.
- Bariaud, F., & Dumora, B. (2004). Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/2), 191- 204. <https://doi.org/10.4000/osp.2136>
- Barret, C., Calmand, J., Couppié, T., Dupray, A., Dziikowski, C., & Epiphane, D. (2014). *Premiers pas dans la vie active de la génération 2010 - enquête 2013* (OBI/OBI) Quand l'école est finie). Marseille: Céreq. Consulté à l'adresse http://www.cereq.fr/content/download/12741/101815/file/QEEF_2014.pdf

- Bart, D., & Fournet, M. (2010). Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(26- 1). Consulté à l'adresse <https://ripes.revues.org/314>
- Bastoul, J., Bosscher, S. D., & Przygodzki-Lionet, N. (2016). Choix d'orientation atypiques et normes de sexe : ressenti des lycéens insérés dans des filières dites « féminines ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, (45/4), 473- 496.
- Bauman, Z. (2000). *The Individualized Society*. Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity Press.
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris: Fayard/Pluriel.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris: A. Colin.
- Bavdek, R., & Toutin, M.-H. (2015). Première étape d'une analyse du recours au contrat d'apprentissage par les entreprises. In G. Boudesseul, B. Cart, T. Couppié, J.-F. Giret, M.-H. Toutin, & P. Werquin (Éd.), *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ? - XXII Les journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Lille, 10-11 décembre 2015* (Vol. 50, p. 461- 475). Marseille: Céreq.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(35), 226- 257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après ?* Paris: La Découverte.
- Beaujolin-Bellet, R., & Schmidt, G. (2012). III. Les effets des restructurations : complexité et contingence. *Repères*, 67- 96.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier*. Edition la Découverte.
- Bender, A.-F., Cadin, L., & Giniez, V. de S. (2003). *Carrières nomades. Les enseignements d'une comparaison internationale*. Paris: Vuibert.
- Béret, P. (1986). Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif. *Formation Emploi*, 13(1), 15- 23. <https://doi.org/10.3406/forem.1986.1158>
- Béret, P. (2002). Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (31/2).
- Bergier, B., & Bourdon, S. (2009). *Rupture de parcours, éducation et formation des adultes*. L'Harmattan.
- Bernard, P.-Y. (2013). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires, Dropping out of secondary school : diversity of pathways, and plurality of school experiences, Resumen. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 44(4), 75- 97.
- Bernard, P.-Y., & Troger, V. (2013). La réforme du bac professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, (42/2).
- Besson, M., Collin, B., & Hahn, C. (2004). L'alternance dans l'enseignement supérieur au management. *Revue française de gestion*, no 151(4), 69- 80.
- Bidart, C. (2009). 13. Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action. In *Bifurcations* (p. 224- 238). Paris: La Découverte.
- Biémar, S., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, (32/1), 31- 51. <https://doi.org/10.4000/osp.3167>
- Blanchard, S. (2008). Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle - 1. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/1), 5- 27. <https://doi.org/10.4000/osp.1582>

- Blanchard, S., & Gelpe, D. (2009). Motivation et orientation scolaire et professionnelle. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (p. 167- 186). Dunod.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris Montréal: Éd. l'Harmattan.
- Bodin, R., & Orange, S. (2013). La barrière ne fera pas le niveau - La sélection à université : une fausse solution à un problème mal posé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (199), 102- 117.
- Boigeol, A. (1996). Les femmes et les Cours. La difficile mise en œuvre de l'égalité des sexes dans l'accès à la magistrature. *Genèses*, 22(1), 107- 129.
- Bolle de Bal, M. B. D. (2001). Déliance, reliance, alternance : de la complexité initiatique ou de l'initiation à l'hyper- complexité. In *Alternance et complexité en formation - Éducation - Santé - Travail social* (Éditions Seli Arslan). Paris.
- Bolle de Bal, M. B. D. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, no 80(2), 99- 131.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1994). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Botteman, A. E., François, P.-H., & villet-faucher, M. (2005). Le rôle des inventaires d'intérêts professionnels dans le bilan de compétences. *Carrièreologie*, 10(1- 2), 221- 251.
- Boudjaoui, M., & Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), 22. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Colin.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social* (PUF). Paris.
- Boudon, R., Cibois, P., & Markiewicz-lagneau, J. (1975). Enseignement supérieur court et pièges de l'action collective, (16.2), 159- 188.
- Boudrenghien, G., & Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/2).
- Bouffartigue, P. (1994). La socialisation professionnelle de jeunes BTS-DUT : entre diplômes et statut, des identités incertaines. *Formation emploi*, (45), 3- 43.
- Boulet, P. (2010). *La formation en alternance : repères sur des actions de formation alternée et clés pour l'action*. Paris: l'Harmattan.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Edition de Minuit). Paris.
- Bourgeois, É. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, (136), 101- 110.
- Bourgeois, É. (2008). Motivation et formation des adultes. In F. Fenouillet & P. Carré, *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*. Dunod.
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (2011). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: UNMFREO.
- Boutinet, J.-P. (1991). Du projet-objet au projet-méthode destinée d'un concept nomade. In J. Vassileff, *La pédagogie du projet en formation Jeunes et Adultes* (3^e éd., p. 7- 13). Lyon: Chronique Sociale.
- Boutinet, J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. *Education permanente*, (136), 91- 100.

- Boutinet, J.-P. (2002). Des compétences au projet, un dilemme à prendre en compte pour s'orienter. *Carriérologie revue francophone internationale*, (3), 619- 633.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/1), 19- 32. <https://doi.org/10.4000/osp.1259>
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet* (2^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Boutinet, J.-P. (2013). *Psychologie de la vie adulte* (5e édition). Presses Universitaires de France - PUF.
- Boutinet, J.-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (43/4).
- Boutinet, J.-P. (2015). *Anthropologie du projet* (3e édition). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Bouznigac, V., Capdevielle-Mougnibas, V., & Léonardis, M. de. (2015). Projet professionnel, rapport à l'apprendre et sens de l'expérience scolaire chez des collégien(ne)s orienté(e)s vers le Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance (DIMA). *L'orientation scolaire et professionnelle*, (44/2). <https://doi.org/10.4000/osp.4559>
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (39/4). Consulté à l'adresse <http://osp.revues.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/2883>
- Brochier, C. (2004). L'apprentissage « sur le tas » dans les chantiers brésiliens, Abstract. *Genèses*, no56(3), 97- 116.
- Broda, J. (1990). Formation et remaniements identitaires. *Formation Emploi*, 32(1), 37- 49. <https://doi.org/10.3406/forem.1990.1487>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2006). Preparing adolescents to make career decisions. In F. Pajares & T. C. Urdan, *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (p. 201- 224). IAP.
- Buisson-Fenet, H. (2005). Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et décisions de « reorientation » scolaire en fin de seconde. *Sociétés contemporaines*, no 59-60(3), 121- 139.
- Buscatto, M. (2003). Chanteuse de jazz n'est point métier d'homme. *Revue française de sociologie*, 44(1), 35- 62.
- Cabannes, P.-Y. (2013). *Trois décennies d'évolutions du marché du travail*. INSEE. Consulté à l'adresse http://www.livreparisien.com/IMG/pdf/histo14_f_d5_travail.pdf
- Cacouault-Bitaud, M., & Gaussoit, L. (2013). « sexe » - « genre ». *Recherche & formation*, 69(1), 81- 94.
- Cacouault-Bitaud, M., & Oeuvarard, F. (2009). *Sociologie de l'éducation*. Paris: La Découverte.
- Cahuzac, E., & Plassard, J.-M. (1997). Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement post-secondaire français - L'exemple des STS et des IUT et des Écoles. *Formation emploi*, (58), 27- 43.
- Cahuzac, R., Delahaye, J.-P., & Doriath, B. (2003). *Les dispositifs de formation en alternance au collège* (No. 2003-002). Consulté à l'adresse <http://media.education.gouv.fr/file/01/6/6016.pdf>
- Caillaud, P., Quintero, N., & Séchaud, F. (2015). La reconnaissance des diplômes dans les classifications de branches - Des évolutions sans révolution. *CEREQ*, (339). Consulté à l'adresse

- <http://www.cereq.fr/index.php/content/download/15219/122279/file/b339.pdf>
- Caille, J.-P., Chan-Pang-Fong, E., Ponceau, J., Chardon, O., & Dabet, G. (2017). À 18-19 ans, la moitié des jeunes envisagent leur avenir professionnel avec optimisme. *Note d'information MENESR*. Consulté à l'adresse https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/54/8/NI_17.02_-_Panel_6e_2007-2015_708548.pdf
- Caille, J.-P., & Lemaire, S. (2002). Filles et garçons face à l'orientation. *Education & Formations*, (63), 111- 121.
- Caille, J.-P., Lemaire, S., & Vrolant, M.-C. (2002). Filles et garçons face à l'orientation. *Note d'information*, (02.12).
- Calmand, J., Epiphane, D., & Hallier, P. (2009). *De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse - Enquête « Génération 2004 » Interrogation 2007*. Marseille: Céreq. Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/cereq/nef43.pdf>
- Caprani, I., Duemmler, K., & Felder, A. (2015). Conditions de travail et identification professionnelle : le cas des apprentis formés en alternance dans le commerce de détail en Suisse. In *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ? XXII Les journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Lille, 10-11 décembre 2015* (p. 73- 84). Lille: Céreq.
- Caradec, V., Ertul, S., & Melchior, J.-P. (2012). *Les dynamiques des parcours sociaux: temps, territoires, professions*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Caro, P., & Hillau, B. (1997). La logique dominante des publics scolaires. Offre de formation et environnement local. *Formation Emploi*, 59(1), 87- 103. <https://doi.org/10.3406/forem.1997.2241>
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris; Montréal: Editions L'Harmattan.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs, Hors série*(5), 9- 50.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance - Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Carré, P. (2009). Les apprentissages professionnels dans les organisations. In G. Brougère & A.-L. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 169- 181). Paris: Presses Universitaires de France.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, (190), 29- 40.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. In *Traité des sciences et des techniques de la formation - 3e édition* (3e édition revue et augmentée). Paris: Dunod.
- Cart, B., Jacob, N., & Léné, A. (2015). Les apprentis de l'enseignement supérieur : diversité des usages et des logiques. In *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ? XXII es journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Lille, 10-11 décembre 2015*. Lille: Céreq.
- Cart, B., & Toutin, M.-H. (2010). Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture. *Bref - Céreq*, (272). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/cereq/b272.pdf>
- Cart, B., & Toutin, M.-H. (2015). Rupture de contrat d'apprentissage : interprétations. *Diversité*, (180), 73- 77.
- Castellan, Y., & Riard, É.-H. (2008). Les 12-17 ans : le projet de vie et ses voies. *Carrefours de l'éducation*, (19), 139- 164.
- Cavalli, A., & Galland, O. (1993). *L'allongement de la jeunesse* (1. éd). Arles: Actes Sud.
- Chaix, M.-L. (2007). Alternance et recomposition d'identités d'ingénieurs. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 225- 240). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse

- <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0225>
- Chan-Pang-Fong, É. (2013). L'insertion professionnelle des jeunes sortants d'apprentissage, sept mois après la fin de leurs études. *DEPP - MEN*, (13.15). Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/96/5/DEPP_NI_13_15_insertion_professionnelle_sortants_apprentissage_2012_265965.pdf
- Chantegros, S., Orange, S., Pégourdie, A., Rougier, C., & Collectif. (2012). *La Fabrique Biographique*. Limoges: Presses Universitaires de Limoges et du Limousin.
- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Chatzichristou, S., Ulicna, D., & Curth, A. (2014). *La formation en alternance – un pont au-dessus des eaux troubles?* Parlement Européen. Consulté à l'adresse [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU\(2014\)529072_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU(2014)529072_FR.pdf)
- Chevallier, T., Landrier, S., & Nakhili, N. (2009). *Du secondaire au supérieur: continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes* (La documentation Française). Paris.
- Clénet, J. (1994). La conception du projet de formation en alternance: réflexions et stratégies. In G. Lerbet, *Images de l'alternance à l'éducation nationale* (p. 191- 213). Paris: l'Harmattan.
- Cohen-Scali, V. (1999, février 3). *Contribution psychosociologique à l'analyse des processus de transition de l'école au travail*. Université François Rabelais Tours.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: PUF.
- Cohen-Scali, V. (2001a). Le rôle des composantes de la personnalité dans le processus de transition de l'école au travail. *Connexions*, 76(2), 41.
- Cohen-Scali, V. (2001b). Les attitudes à l'égard de l'insertion professionnelle d'apprentis de l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (30/2).
- Cohen-Scali, V. (2006). Stratégies identitaires et attitudes à l'égard du travail de jeunes étrangers ou issus de l'immigration en apprentissage. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 70(2)*, 35- 50.
- Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et étudier*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Cohen-Scali, V., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2010a). L'alternance: approches psychologiques. *Psychologie du travail et des organisations*, 17, 214–218.
- Cohen-Scali, V., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2010b). L'alternance: approches psychologiques. *Psychologie du travail et des organisations*, 17, 214–218.
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). Introduction: identités et orientations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/4), 463. <https://doi.org/10.4000/osp.1769>
- Cohen-Scali, V., & Pouyaud, J. (2011). Les apports de la psychologie sociale aux situations de formation par alternance. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(3), 219–231.
- Collet, I. (2008). La disparition des filles dans les études d'informatique: les conséquences d'un changement de représentation. *Carrefours de l'éducation*, (17), 42- 56.
- Combes, M.-C. (1984). Apprentissage et alternance. *Formation Emploi*, 7(1), 8- 16. <https://doi.org/10.3406/forem.1984.1083>
- Combes, M.-C. (1988). La loi de 1987 sur l'apprentissage. *Formation Emploi*, 22(1), 83- 100.

- Commission européenne. (2010, décembre). Communiqué de Bruges: concevoir la prochaine décennie. Commission européenne. Consulté à l'adresse http://europa.eu/rapid/press-release_IP-10-1673_fr.htm?locale=FR
- Coquelle, C. (1994). Attention projet! *Formation Emploi*, 45(1), 25- 32. <https://doi.org/10.3406/forem.1994.1636>
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 357- 378. <https://doi.org/10.4000/osp.1459>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, (23), 9- 50.
- Cosnefroy, L. (2011). *Apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation : Déontologie et identité*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissage scolaire. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (p. 127- 145). Dunod.
- Coupié, T., & Epiphane, D. (2001). Que Sont Les Filles Et Les Garçons Devenus ? Orientation Scolaire Atypique Et Entrée Dans La Vie Active. *CEREQ*, (178). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/cereq/b178.pdf>
- Cour des Comptes. (2016). *L'accès des jeunes à l'emploi - construire des parcours, adapter les aides* (Rapport public thématique). Paris: cour des comptes. Consulté à l'adresse http://elusparis.lesverts.fr/IMG/pdf/Rapport_public_thematique-securite_publicque.pdf
- Court, M., Bertrand, J., Bois, G., Henri-Panabière, G., & Vanhée, O. (2014). L'orientation scolaire et professionnelle des filles : des « choix de compromis » ? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses. *Revue française de pédagogie*, (184), 29- 40.
- Coyle-Shapiro, J., & Kessler, I. (2000). Consequences of the psychological contract for the employment relationship: A large scale survey. *Journal of management studies*, 37(7), 903–930.
- Crindal, A., & Ouvrier-Bonnaz, R. (2006). *La Découverte Professionnelle : Guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues et les formateurs*. Paris: Delagrave.
- Dagot, C., & Dassié, V. (2015). L'injonction au projet chez les jeunes en baccalauréat professionnel : entre soumission et prise en main fragile de son destin. *Formation emploi*, (128), 7- 29.
- Danvers, F. (à paraître). *S'orienter dans la vie : une exigence spirituelle ?* Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (1995). L'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement. *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, (14), 165–179.
- 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.
- Danvers, F. (2006a). Mémoire et culture de l'orientation. In *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes* (p. 11- 60). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2006b). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2017). *S'orienter dans la vie : un pari éducatif ?* (Septentrion).
- David, S., & Melnik-Olive, E. (2015). Le décrochage à l'université, un processus

- d'ajustement progressif?. *Formation emploi*, (128), 81- 100.
- De Almeida Carapato, E., & Petot, J.-M. (2004). L'intérêt clinique du concept d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 135- 145. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0135>
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire* (Nouv. éd.). Paris: Gallimard.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Hand- book of Self-Determination Research* (The University of Rochester Press). U.S.A.
- Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État, 2007-1470 § (2007).
- Delobbe, N. (2006). Comment gérer les carrières aujourd'hui ? In C. Louche, J.-P. Rolland, & C. Lévy-Leboyer, *RH: les apports de la psychologie du travail* (p. 151- 173). Paris: Éditions d'organisation.
- Demazière, D. (1998). Comment raconter son insertion professionnelle et dire le « vrai travail ». *Agora débats/jeunesses*, 14(1), 33- 44. <https://doi.org/10.3406/agora.1998.1640>
- Demongeot, A. (2017). L'apprentissage au 31 décembre 2016. *NOTE D'INFORMATION - DEPP*, (17.23), 1- 4.
- Demouge, N. (2006). L'orientation et la problématique du genre. In *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes* (p. 179- 222). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Denanot, J.-P. (2012). L'alternance, construction territoriale. *Education permanente*, (192), 71- 80.
- Denave, S. (2010). 9. Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes. In *Bifurcations* (p. 168- 175). La Découverte.
- Denave, S. (2017). Comprendre les bifurcations dans les parcours professionnels. *Vie sociale*, (18), 109- 125. <https://doi.org/10.3917/vsoc.172.0109>
- Depolo, M., Fraccaroli, F., & Sarchielli, G. (2018). Socialisation au travail : proactivité et recherche d'informations. In A. Baubion-Broye, *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 159- 174). ERES.
- Desmarais, D. (2000). *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes*. (Vol. 13). Québec: Les Publications du Québec. Consulté à l'adresse <http://id.erudit.org/iderudit/000825ar>
- Dethare, B. (2005). Que deviennent les bacheliers, les deux années après leur bac ? *DEPMENESR*, (05.19).
- Devineau, S. (2016). L'école partie prenante de la reproduction des inégalités sexuées. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, 4. Consulté à l'adresse http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol4_devineau.pdf
- Devineau, S., & Confais, A. (2017). Le care éducatif : principe actif des choix professionnels et des pratiques de travail sexués. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (45). Consulté à l'adresse <http://edso.revues.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/2297>
- Dreano, M. (2002). *Qualité de l'apprentissage et conditions de vie des apprentis*. France: Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle. Consulté à l'adresse <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000210/index.shtml>
- Drolet, J.-L., Monette, M., & Pelletier, R. (1996). Un regard dialectique sur l'expérience de transition études-travail. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 97. <https://doi.org/10.7202/031848ar>

- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização : Perspectives de desenvolvimento (L'individu et l'organisation : perspectives de développement). *Psychologica*, (Extra-Série), 549- 557.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 505–529.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7(1), 23- 36.
- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, (2), 9- 25.
- Dubar, C. (2010a). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation* (4e édition). Paris: Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (2010b). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (4e édition revue et corrigée). Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2011). Sociologie de la formation post-scolaire. In P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation - 3e édition* (3e édition revue et augmentée). Paris: Dunod.
- Dubar, C. (2015a). *La formation professionnelle continue* (6^e éd.). Paris: Éditions La Découverte.
- Dubar, C. (2015b). *La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles* (5e édition). Paris: Armand Colin.
- Dubar, C., & gadéa, C. (1998). Évolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires. *Education permanente*, (136), 79- 90.
- Dubet, F. (1973). Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet. *Revue Française de Sociologie*, 14(2), 221. <https://doi.org/10.2307/3320190>
- Dubet, F. (1996). *Les Lycéens*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Education et sociétés*, (25), 17- 34.
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, E., & Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? : L'expérience des discriminations*. Paris: Seuil.
- Duchêne, M., & Poplimont, C. (2013). Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (34). Consulté à l'adresse <http://edso.revues.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/460>
- Duchesne, C., & Skinn, A. (2013). Comment les dimensions contextuelles et culturelles interviennent-elles dans l'apprentissage transformateur ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 387. <https://doi.org/10.7202/1025233ar>
- 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.
- Dumora, B., & Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (2e partie): Modèles constructivistes et constructionnistes et psychologie du conseil. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), 365- 386.
- Dupray, A., & Epiphane, D. (2014). Quand l'improbable se réalise : le cas des bifurcations professionnelles en début de carrière. *CEREQ*, (125). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/content/download/11778/95756/file/netdoc125.pdf>
- Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation

- dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61. <https://doi.org/10.3917/cnx.076.0061>
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux?* (édition revue et corrigée). Paris: Editions L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (32/4), 571- 594. <https://doi.org/10.4000/osp.2584>
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). La question du déclassement (mesure, faits, interprétation)... *OSC – Notes & Documents*, (1). Consulté à l'adresse <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-00972714/>
- Duru-Bellat, M. (2014). 4. L'école, premier vecteur de la ségrégation professionnelle ? *Regards croisés sur l'économie*, n° 15(2), 85- 98.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école* (Armand Colin). Armand Colin.
- Eckert, H. (2006). Une approche de l'intégration des jeunes dans l'entreprise - Nef24. *CEREQ*, (24). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/cereq/Nef24.pdf>
- Eckert, H. (2011). Chapitre III- Les diplômés et leur valeur. In M. Millet & G. Moreau, *La société des diplômés* (p. 51- 66). Paris: La Dispute.
- EFIGIP. (2010). Ruptures des contrats en alternance - Contrats d'apprentissage et de professionnalisation jeunes. *Le point sur...*, (59). Consulté à l'adresse <http://www.efigip.org/telecharger/publications/point-sur-59.pdf>
- Epiphane, D. (2001). Les jeunes cadres sont-ils des anges ? La féminisation de la catégorie « Cadres et Professions intellectuelles supérieures » au miroir de l'insertion des jeunes. Consulté 29 septembre 2016, à l'adresse <http://www.cereq.fr/content/download/4796/44013/file/wp12.pdf>
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity : Youth and Crisis* (Norton). New York.
- Erikson, E. H., Nass, J., & Louis-Combet, C. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2001). Identité, projet et adaptation à l'âge adulte. *Carriérologie, revue francophone internationale*, 8, 1.
- Eymard-Duvernay, F. (2008). Justesse et justice dans les recrutements. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 55- 70.
- Faucillon, L., & Montano-Avila, B. (2008). *Les facteurs de résistances à une orientation atypique de sexe chez les filles et les garçons de 3e. Mémoire de DECOP*. Paris : INETOP. (Mémoire de DECOP). INETOP, Paris.
- Faurie, I. (2012). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel Self-efficacy and dynamic of professional project. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 18(1), 37- 60.
- Faurie, I., & Costalat-Founeau, A.-M. (2016). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique capacitaire dans les choix d'orientation atypique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (45/2), 129- 154.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*. Paris: Presses universitaires de France.
- Felouzis, G. (2008). Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 135- 147. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1135>

- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, (25), 9- 46.
- Figari, G. (1991). Etudes sur la démarche de projet [Recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement]. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 49- 62. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1366>
- Fondeur, Y., & Minni, C. (2004). L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail. *Économie et statistique*, 378(1), 85–104.
- Fontanini, C. (2001a). Élèves ingénieurs : aspirations et projets de vie. *Carrefours de l'éducation*, (11), 52- 65.
- Fontanini, C. (2001b). Quels sont les freins à l'orientation des filles vers les classes préparatoires scientifiques MP, PC et PCI. *Questions d'orientation*, (2), 15- 32.
- Fontanini, C. (2002). Les filles en sections de techniciens supérieurs industrielles: un parcours atypique, *I73(2)*, 137- 166.
- Fontanini, C. (2011a). Égalité filles-garçons : où en est-on ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.8 n°15). Consulté à l'adresse <http://questionsvives.revues.org/708>
- Fontanini, C. (2011b). Qu'est-ce qui fait courir les filles vers la classe préparatoire scientifique Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre (BCPST) ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.8 n°15). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.805>
- Fontanini, C. (2015). *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*. Rouen: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Fontanini, C., Costes, J., & Houadec, V. (2008). Filles et garçons dans l'enseignement supérieur: permanences et/ou changements. *Education et Formations*, 77, 63–72.
- Fortes, M., Delignieres, D., & Ninot, G. (2003). L'estime de soi : un ajustement dynamique. Présenté à Xème Congrès International de l'ACAPS, Toulouse. Consulté à l'adresse http://www.academia.edu/15096324/L_estime_de_so_i_un_ajustement_dynamique
- Fouquet, S. (2013). Réussite et échec en premier cycle. *MESR-DGESIP-DGRI-SIES*, (13.10). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/44/7/NI_MESR_13_10_283447.pdf
- Fourdrignier, M. (2012). Alternance et professionnalisation : le cas des métiers du social. *Marché et organisations*, (5), 79- 100.
- Fournier, C. (2004). Aux origines de l'inégale appétence des salariés pour la formation. *Bref du Céreq*, (209). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/content/download/4894/44774/file/b209.pdf>
- Fournier, C. (2009). Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes. *CEREQ, Bref(262)*.
- Fournier, G., Gauthier, C., Perron, F., Masdonati, J., Zimmermann, H., & Lachance, L. (2017). Processus de reconversion professionnelle de travailleur.euse.s inscrit.e.s dans des parcours professionnels marqués par la mobilité : entre le deuil du métier et le désir de réinvestir sa vie autrement. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (46/3). <https://doi.org/10.4000/osp.5465>
- Fournier, G., Zimmermann, H., Gauthier, C., & Lachance, L. (2016). Vers l'élaboration d'un cadre d'analyse des parcours professionnels: l'éclairage de l'approche du Parcours de vie et des théories récentes en développement de carrière. In G. Fournier, E. Poirel, & L. Lachance, *Éducation et vie au travail: Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (Presses de l'Université Laval). Laval.
- Fracaroli, F. (2007). L'expérience psychologique de l'incertitude au travail. *Le travail humain*, 70(3), 235- 250.
- François, P.-H., & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan

- de compétences: applications, recherches et perspectives critiques. *Carrièreologie*, 8(3), 519–543.
- François, P.-H., Enau, S., & Riant, J.-B. (1997). Formation en alternance et sentiment d'efficacité personnelle. In E. Brangier & N. Dubois (Éd.), *Actes du colloque de psychologie de poitiers* (p. 232- 238).
- Fray, A.-M., & Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle: une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management Prospective*, 8(38), 72- 88.
- Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. *Revue ¿ Interrogations ?*, (11- Varia). Consulté à l'adresse <http://www.revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et>
- Galinon-Méléneq, B. (1994). Le projet d'entreprise démythifié. *Communication et organisation*, (5). Consulté à l'adresse <http://communicationorganisation.revues.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/1710>
- Galland, O. (1990). Un nouvel âge de la vie. *Revue française de sociologie*, 31(4), 529- 551. <https://doi.org/10.2307/3322402>
- Galland, O. (2000). Entrer dans la vie adulte : des étapes toujours plus tardives, mais resserrées. *Economie et statistique*, 337(1), 13- 36. <https://doi.org/10.3406/estat.2000.7494>
- Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (183), 48- 57.
- Garner, H., & Magnien, M. (2009). Hommes et femmes recrutés en 2005: les préférences des employeurs. *Premières Synthèses de la Darès*, (31,3). Consulté à l'adresse <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2009.07-31.3.pdf>
- Garraud, P. (2015). De la “drôle de guerre” à la “guerre-éclair”. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, (21). <https://doi.org/10.4000/temporalites.2984>
- Garrouste, M., Kramartz, F., & Zizzo, C. (2017). Le choix de la formation en apprentissage : une question de ressources régionales ? *CÉREQ ÉCHANGES*, (5), 9- 26.
- Geay, A. (1994). Le système alternance. In G. Lerbet, *Images de l'alternance à l'éducation nationale* (p. 215- 251). Paris: l'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.
- Geay, A. (1999). Note de synthèse [Actualité de l'alternance]. *Revue française de pédagogie*, 128(1), 107–125.
- Geay, A., & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie*, 128(1), 7- 15. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1069>
- Gelpe, D. (2009). Processus d'autorégulation chez des sujets engagés dans un dispositif d'aide à la recherche d'emploi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (38/4), 499- 520.
- Gemme, B. (2002). Orientations, représentations et projets de femmes étudiant en informatique. *Recherches féministes, Recherches féministes*, 15(1), 113- 134. <https://doi.org/10.7202/000773ar>
- Gendron, B. (1997, diss pub). *D'une stratégie de formation à une stratégie d'employabilité: analyse de la poursuite d'études après un BTS ou un DUT (French)*. Université de Paris 01. UFR Sciences Economiques, France.
- Gendron, B. (2004a). *Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études. Une analyse économique*. Consulté à l'adresse http://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=notice_display&id=25709
- Gendron, B. (2004b). *Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études : Une analyse économique*. Paris: Publications de la Sorbonne.

- Gendron, B. (2006). Analyse économique de la poursuite d'études des diplômés des filières techniques courtes de l'enseignement supérieur français, (39), 87- 112.
- Gianettoni, L., Simon-Vermot, P., & Gauthier, J.-A. (2010). Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (173), 41- 50.
- Giret, J.-F., & Rousset, P. (2007). Une analyse de la diversité des itinéraires professionnels en début de carrière. *Relief*, (22), 113- 126.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, p. 545- 579.
- Gourdon-Monfrais, D. (2004). Réponses (1). Boulimie de la formation et anorexie éducative. *Savoirs*, 1(4), 63- 66.
- Granato, M., & Kroll, S. (2013). L'alternance en Allemagne : différenciation de la formation sans différenciation des diplômes? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (Hors-série n°4), 109- 131.
- Greffe, 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 à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001061/106154fo.pdf>
- Grelet, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation et Emploi*, 87(2005), 125-136.
- Grelet, Y. (2008). Les parcours scolaires ont-ils une dimension territoriale? In *Les relations Formation Emploi en 55 questions* (Vol. 1-76-83). Paris: Dunod.
- Grelet, Y., Romani, C., & Timoteo, J. (2010a). Entrer en STS ou IUT, et après? *CEREQ*, (275). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Entrer-en-STS-ou-IUT-et-apres>
- Grelet, Y., Romani, C., & Timoteo, J. (2010b). Les étudiants des STS et des IUT : Comparaison des conditions d'orientation, des parcours de formation et d'insertion. *Céreq*, (65). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Les-etudiants-des-STS-et-des-IUT-Comparaison-des-conditions-d-orientation-des-parcours-de-formation-et-d-insertion>
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible: dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, (120), 5- 28. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0005>
- Guégnard, C., & Bavdek, R. (2015). Première étape d'une analyse du recours au contrat d'apprentissage par les entreprises. In *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?* (p. 461- 476). Lille: Céreq.
- Guégnard, C., & Toutin, M.-H. (2015). Au-delà de la rupture du contrat d'apprentissage, la variété des trajectoires. In *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?* (p. 205- 220). Lille: Céreq.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: Presses universitaires de France.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (33/4), 499- 533. <https://doi.org/10.4000/osp.226>
- Guichard, J. (2006). Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école. *Rapport du Haut Conseil de l'Éducation*, 1-66.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), 413- 440.

<https://doi.org/10.4000/osp.1748>

- Guichard, J. (2010). Qu'est - ce que s'orienter aujourd'hui ? *Questions d'Orientation*, 73(4), 13- 40.
- Guichard, J. (2012). Parcours scolaire, organisation scolaire et orientation des jeunes. In F. Picard & J. Masdonati (Éd.), *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires* (PUL, p. 14- 50). Laval: Presses Université Laval.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris: Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2e édition revue et augmentée). Paris: Dunod.
- Guichard, J., Huteau, M., & Collectif. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 Concepts clés*. Paris: Dunod.
- Guyon, N., & Huillery, E. (2014). *Rapport - Choix d'orientation et origine sociale: mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*. Paris: SciencesPo. LIEPP. Consulté à l'adresse <http://spire.sciencespo.fr/hdl:/2441/4masrhna3682s816k3ru6r3oov/resources/rapport-liepp-3-autocensure-logospartenaires-0.pdf>
- Hélaridot, V. (2007). Parcours professionnels et histoires de santé : une analyse sous l'angle des bifurcations. *Cahiers internationaux de sociologie*, (120), 59- 83. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0059>
- Héran, F. (1996). École publique, école privée : qui peut choisir ? *Economie et statistique*, 293(1), 17- 39. <https://doi.org/10.3406/estat.1996.6046>
- Honneth, A. (2008). *La société du mépris*. Paris: La Découverte.
- Huber, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Paris: Hachette.
- Hugentobler, V., & Moachon, E. (2012). L'approche par les capacités et le paradigme du parcours de vie: un double cadre conceptuel pour évaluer les interventions sociales en faveur des jeunes adultes « en difficulté ». In F. Picard & J. Masdonati, *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires* (PUL, p. 127- 153). Laval: Presses Université Laval.
- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis- à-vis des activités professionnelles. *Orientation scolaire et professionnelle*, (11), 107- 125.
- INSEE. (2013). L'insertion des jeunes. *Formation et Emploi*, 60- 85.
- Issehnane, S. (2008). Évaluation de l'impact des contrats en alternance sur l'insertion professionnelle des jeunes. In *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*. Lille: Céreq. Consulté à l'adresse http://recette.cereq.fr/index.php/layout/set/print/content/download/1379/19435/file/re lief24_p453.pdf
- Issehnane, S. (2011). Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001. *Travail et Emploi*, (125), 27- 39. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.4946>
- Jacques, M.-H. (2003). Garçons et filles de classes terminales : le filtre sexué des représentations du cursus et des intentions d'orientation post-baccalauréat. *Carrefours de l'éducation*, (15), 62- 81.
- Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire : Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Jobert, G., & Thievenaz, J. (2014). L'homo demirans ou l'homme qui, s' étonnant, devient connaissant. *Éducation Permanente*, 200, 33-42.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche — formation — terrain professionnel. *Recherche et formation*, (54), 101- 114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.938>
- Josso, M. C. (2000). Histoire de vie et projet. *Education permanente*, (142), 71- 84.

- Journal de l'année du CCCA-BTP - 2013. (2014, juin). CCCA-BTP. Consulté à l'adresse http://www.ccca-btp.fr//tl_files/actualites/RA2013.pdf
- Kabla-Langlois, I. (2016). Les jeunes et l'enseignement supérieur : orientation, réussir, s'insérer. In *France, portrait social*. Consulté à l'adresse http://www.ressources-de-la-formation.fr/doc_num_data.php?explnum_id=17510
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche & Formation*, 41(1), 31- 47. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1772>
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, (25), 69- 86.
- Kalck, P., Labruyère, C., Mahlaoui, S., Rebeuh, M. C., Trautmann, J., & Simon, V. (2014, février 24). La mise en oeuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social. Consulté 1 août 2016, à l'adresse <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/La-mise-en-oeuvre-de-l-alternance-integrative-dans-les-formations-du-travail-social>
- Kergoat, P. (1998). Les différents visages de l'apprentissage. *Agora débats/jeunesses*, 14(1), 75- 84.
- Kergoat, P. (2002). *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Étude de trois cas* (thèse de Doctorat). université Paris X-Nanterre, Nanterre.
- Kergoat, P. (2003). Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs. *Travailler*, 10(2), 107. <https://doi.org/10.3917/trav.010.0107>
- Kergoat, P. (2010). Les formations par apprentissage: un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur?, (75). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Les-formations-par-apprentissage-un-outil-au-service-d-une-democratisation-de-l-enseignement-superieur>
- Kergoat, P. (2011a). Chapitre XV - Grandes entreprises diplômés et compétences. In M. Millet & G. Moreau, *La société des diplômés* (p. 235- 246). Paris: La Dispute.
- Kergoat, P. (2011b). Grandes entreprises, diplômés et compétences. In M. Gilles & G. Moreau, *La Société des diplômés*. Paris: La Dispute.
- Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France). *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), 16- 34.
- Kergoat, P. (2015). L'apprentissage au désavantage des jeunes fragilisées. *Diversité*, (180), 55- 60.
- Kergoat, P. (2017). *Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage*. Paris: INJEP/CEREQ.
- Kergoat, P., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer. *Revue française de pédagogie*, (183), 5- 13.
- Kerivel, A., & Sulzer, E. (2018). Inégalités dans l'accès aux stages, à l'apprentissage et à l'enseignement professionnel : des formations empêchées? *INJEP analyses & synthèses - études et recherches*, (10).
- Kirpal, J.-L., & Kogut-Kubiak, F. (2010). Vingt ans de bac pro : un essor marqué par la diversité. *Bref - Céreq*, (270). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/cereq/b270.pdf>
- Kloetzer, L. (2015). L'engagement conjoint dans la pratique comme clef du développement de l'activité des tuteurs. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 21(3), 286-305.
- Labruyère, C., & Simon, V. (2014). L'alternance intégrative, de la théorie à la pratique. *Bref Céreq*, (328). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/content/download/13527/109385/file/b328.pdf>

- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/3), 295- 322. <https://doi.org/10.4000/osp.617>
- Lafarge, G., & Marchetti, D. (2011). Les portes fermées du journalisme - L'espace social des étudiants des formations « reconnues ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 189(4), 72- 99.
- Lafont, P. (2010). L'accompagnement au sein du dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : un processus transactionnel, Summary. *Pensée plurielle*, n° 22(3), 29- 43.
- Lafont, P. (2015). Épreuve(s) et mise(s) à l'épreuve dans le champ de la validation des acquis de l'expérience, Testing in the field of the recognition of prior learning. *Pensée plurielle*, n° 40(3), 49- 60.
- Lagabrielle, C., Vonthron, A.-M., & Pouchard, D. (2008). Contribution du modèle du comportement planifié à la prédiction de l'entrée en formation professionnelle. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14(1), 43–54.
- Lagase-Vandercammen, D. (2014). Les figures de l'étudiant dans nos sociétés néo-libérales valorisant le projet individuel. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, (45- 1), 103–125.
- Lamamra, N., Fassa, F., & Chaponnière, M. (2014). Formation professionnelle : l'apprentissage des normes de genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), 8–14.
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi*, (109), 23- 36.
- Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/4), 527- 544.
- Lapeyre, N. (2006). *Les professions face aux enjeux de la féminisation* (Octarès Editions).
- Laufer, J., & Pochic, S. (2004). Carrières au féminin et au masculin. In *Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu* (p. 147- 168). Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00912936/>
- Le Douaron, P., Maillard, D., & Fournier, C. (2012). Le développement de l'alternance, une quête impossible ? *Education permanente*, (192), 31- 48.
- Le Nir, M., & Spennato, M. (2012). *Le DUT : un passeport pour la réussite*. Lanau: Assemblée des directeur d'IUT et EspriIUT.
- le Rhun, B., & Monso, O. (2015). De l'utilité d'obtenir son diplôme pour s'insérer : l'exemple des brevets de technicien supérieur. *Economie et statistique*, 478(1), 35- 56. <https://doi.org/10.3406/estat.2015.10556>
- Lechaux, P. (1984). L'apprentissage dans la réparation automobile. *Formation Emploi*, 7(1), 17- 27. <https://doi.org/10.3406/forem.1984.1084>
- Leclercq, E. (2012). Enseigner le projet professionnel personnalisé : une nouvelle approche pédagogique pour les enseignants chercheurs ? *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 161. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0161>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59.
- Legay, A., & Marchal, N. (2007). La réorientation professionnelle : rupture et réversibilité. *Relief*, (22), 323- 336.
- Legay, A., & Marchal, N. (2008). La réorientation professionnelle et le retour en formation: quel impact sur le devenir professionnel des jeunes adultes? In *CEREQ Relief* (p. 245–259). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/cereq/legay.pdf>
- Lemaire, S. (2005). Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation. *Education et Formations*, (72), 137- 153.

- Lemaire, S. (2008). Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires. *Note d'information MESR*, (08-16). Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2008/83/1/ni0816_25831.pdf
- 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. In *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?* (p. 35- 46). Lille: CEREQ.
- Lemoine, C. (1997). Du bilan au projet. *Carriérologie*, 6-(3-4), 49-58.
- Léné, A. (2000). Le fragile équilibre de la formation en alternance. *Formation emploi*, (n°72, septembre-décembre), 15- 33.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/1), 57- 90.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79- 122.
- Léonardis, M. de, Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (35/1), 5- 27.
- 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.
- Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2011). L'auto-handicap chez les adolescents: Analyse d'une stratégie de protection de Soi à l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/2).
- Lhotel, H., & Monaco, A. (1993). Regards croisés sur l'apprentissage et les contrats de qualification. *Formation Emploi*, 42(1), 33- 45. <https://doi.org/10.3406/forem.1993.1598>
- Lichtenberger, Y. (1995). Alternance en formation et qualification professionnelle. In R. Poupard, Y. Lichtenberger, J.-M. Luttringer, & C. Merlin, *Construire la formation professionnelle en alternance*. Paris: Editions d'Organisation.
- Liefooghe, C. (2006). Les services : le futur de l'industrie ? *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement. Territory in movement Journal of geography and planning*, (1), 78- 86. <https://doi.org/10.4000/tem.172>
- Lopez, A., & Sulzer, E. (2016). Insertion des apprentis : un avantage à interroger. *Bref du Céreq*, (346).
- Maillard, F. (2013). Professionnaliser les diplômés et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? *Carrefours de l'éducation*, (34), 29- 44.
- Maillard, F. (2015a). *La fabrique des diplômés*. Bord de l'eau (Le).
- Maillard, F. (2015b). Les diplômés professionnels : produits du dialogue social ? *Diversité*, (180), 30- 35.
- Maillard, F., & al. (2012). *Former, certifier, insérer : Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes: PU Rennes.
- Malochet, G. (2005). Dans l'ombre des hommes. La féminisation du personnel de surveillance des prisons pour hommes. *Sociétés contemporaines*, no 59-60(3), 199- 220.
- Malochet, G. (2007). La féminisation des métiers et des professions. Quand la sociologie du travail croise le genre. *Sociologies pratiques*, 1(14), 91- 99.
- Mambi-el-Sendegéle, F. (2002). Formations en alternance comme forme d'horlogerie solidaire : entre le passé et le présent. *Innovations*, 1(15), 99- 119.

- Marchal, N. (2016). Le niveau de formation et de diplôme demeure toujours déterminant dans l'insertion des apprentis. *DEPP*, (13). Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/71/3/depp-ni-2016-13-IPA-2015_568713.pdf
- Marchal, N. (2018). L'insertion des apprentis est marquée par la formation et par la conjoncture économique. *NOTE D'INFORMATION - DEPP*, (18.08). Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/55/3/depp-ni-2018-18-08-1-insertion-des-apprentis-est-marquee-par-la-formation-et-par-la-conjoncture-economique_942553.pdf
- Marchal, N., Molinari-Perrier, M., & Sigot, J.-C. (2004). Génération 2001 - S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade. *Bref Céreq*, (214). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/cereq/b214.pdf>
- Marchand, A. L., & Falzon, P. (2015). Usages pédagogiques de la pratique anecdotale dans la formation à la gestion des risques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 21(3), 248–259.
- Mariotti, F. (2002). La sexuation de l'implication à s'engager dans un métier scientifique au lycée. *Recherches féministes, Recherches féministes*, 15(1), 47- 63. <https://doi.org/10.7202/000770ar>
- Marro, C., & Vouillot, F. (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 2. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0002>
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière: des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Martinelli, D., & Prost, C. (2010). Le domaine d'études est déterminant pour les débuts de carrière. *INSEE*, (1313).
- Mary, G., & Costalat-Founeau, A.-M. (2014). Projet professionnel et dynamique identitaire: Une approche socioconstructiviste. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(1).
- Masdonati, J., & Lamamra, N. (2011). Le rapport au travail d'apprenti-e-s qui interrompent une formation professionnelle. In *Développement des identités, des compétences et des pratiques professionnelles* (L'Harmattan, p. 149- 158). Paris.
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/2).
- Masson, P. (2012). Penser autrement les carrières scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (180), 121- 130.
- Mattenet, J., & Sorbe, X. (2014). Forte baisse du redoublement: un impact positif sur la réussite des élèves. *Note d'information*, (36).
- Maubant, P., & Roquet, P. (2016). Introduction: Les reliances de l'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants. *Phronesis*, 5(1), 13- 30.
- Mayen, P. (2012a). Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67.
- Mayen, P. (2012b). Questions d'apprentissage dans les formations par alternance. *Éducation permanente*, (193), 53- 62.
- Mayen, P., & Olry, P. (2012a). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et formation*, (70), 91- 106.
- Mayen, P., & Olry, P. (2012b). Les formations par alternance: diversité des situations et perspective des usagers. *Éducation permanente*, (190), 49- 70.
- Mazalon, É., Beaucher, C., & Langlois, M. (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en

- alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(10), 1-20.
- Mazalon, É., & Landry, C. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 93. <https://doi.org/10.7202/1017296ar>
- Mbiatong, J. (2017). Explorer la construction de l'expérience professionnelle : concepts, méthodes et enjeux. *Le sujet dans la cité, Actuels N° 6(1)*, 41- 54.
- MEN. (2016, mai). Formation en apprentissage - Se former par la voie de l'apprentissage [Éduscol]. Consulté 19 août 2016, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid47139/se-former-par-la-voie-de-l-apprentissage.html>
- MEN-DEPP. (2013). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur 2013*.
- MENESR. (2014). *Géographie de l'École Onzième édition, 2014*.
- MENESR. (2016, juin 3). Lycée professionnel - PPCP - Éduscol. Consulté 19 février 2017, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid45808/ppcp.html>
- MENESR. (2017). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. Paris.
- Mennesson, C. (2005). *Etre une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*. L'Harmattan.
- Merhan, F., & Baudouin, J.-M. (2007). Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 201- 223). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0201>
- Merhan, F., Ronveaux, C., Vanhulle, S., & Collectif. (2007). *Alternances en formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Mériaux, O. (2009). Les parcours professionnels : définition, cadre et perspective. *Education permanente*, (181), 11- 34.
- Mérini, C., & Séré, M.-G. (2001). Le module Projel Professionnel : une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 21- 29.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15- 50.
- Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population*, 57(4), 633- 659. <https://doi.org/10.2307/1534799>
- Merle, P. (2009a). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Merle, P. (2009b). La démocratisation de l'enseignement entre égalisation et illusions. In M. Duru-Bellat & A. van Zanten, *Sociologie du système éducatif* (p. 75- 94). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Merle, V., & Théry, M. (2012). Un projet politique pour les formations en alternance. *Education permanente*, (190), 9- 30.
- Meron, M. (2009). Statistiques ethniques : tabous et boutades. *Travail, genre et sociétés*, N° 21(1), 55- 68.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. Wiley.
- Mezza, J., Lhuillier, D., & Loarer, E. (2016). Réorganisation du projet professionnel et remaniement identitaire : les effets capacitaires de l'activité des personnes atteintes de maladies chroniques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (45/2).
- Michaud, R., Durivage, A., & Stamate, A. N. (2016). L'appariement personne-organisation

- au service de la sélection du personnel. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 22(2), 99- 109.
- Möbus, M., & Verdier, E. (1999). La construction des diplômes professionnels en formation initiale. Une comparaison Allemagne/France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (22), 105- 122.
- Moeneclae, V. (2009). « Parcours professionnels », "flexicurité"... Que nous enseigne l'observation du reclassement de salariés licenciés ? *Education permanente*, (181), 91- 104.
- Moisan, A. (2010). L'institutionnalisation de l'autoformation. In P. Carré, D. Poisson, & A. Moisan, *L'autoformation* (p. 17- 78). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Molinier, P. (2002). Féminité sociale et construction de l'identité sexuelle : perspectives théoriques et cliniques en psychodynamique du travail. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (31/4), 565- 580.
- Monaco, A. (1993). *L'alternance école-production* (1. éd). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Moreau, G. (1995). La mixité dans l'enseignement professionnel. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 17- 25. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1237>
- Moreau, G. (2000a). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail, genre et sociétés*, (3), 67- 86.
- Moreau, G. (2000b). Les nouvelles frontières de l'apprentissage (étude en pays de la Loire). *Revue française de pédagogie*, 131(1), 65- 74.
- Moreau, G. (2003). *Le Monde apprenti*. Paris: La Dispute.
- Moreau, G. (2005). Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis. *Formation Emploi*, 89(1), 35- 46.
- Moreau, G. (2006a). La scolarisation de l'apprentissage salarié. *Les Temps Modernes*, (637-638- 639), 393- 419.
- Moreau, G. (2006b). Le monde des apprentis. In *Le lien formation-emploi - Quels emplois à la sortie du système éducatif?* (p. 31- 40). Paris: MENESR. Consulté à l'adresse <http://media.education.gouv.fr/file/85/6/2856.pdf>
- Moreau, G. (2007). Qui choisit l'apprentissage ? In *Points de vue sur l'apprentissage* (p. 37- 50). Paris: MEN - DEPP.
- Moreau, G. (2008). Apprentissage : une singulière métamorphose. *Formation emploi*, (101), 119- 133.
- Moreau, G. (2011). JELLAB Aziz. Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. *Revue française de pédagogie*, (177), 135- 136.
- Moreau, G. (2013). Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif. *Revue française de pédagogie*, (183), 39- 48.
- Moreau, G. (2015). L'apprentissage, un bien public ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), 147- 169.
- Mosconi, N. (1983). Rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école. *Revue française de pédagogie*, 62(1), 41- 50.
- Mosconi, N. (2014). Système scolaire et stéréotypes sexistes. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/orientation- formations/16/5/SYSTeME_SCOLAIRE_STeReOTYPES_SEXUeS_402165.pdf
- Mosconi, N., & Dahl-Lanotte, R. (2008). C'est technique, est-ce pour elles ? - Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées. *Travail, genre et sociétés*, (9), 71- 90.
- Mosconi, N., & Stevanovic, B. (2007). *Genre et avenir : Les représentation des métiers*

- chez les adolescentes et adolescents*. Paris: L'Harmattan.
- Moulin, S. (2012). L'émergence de l'âge adulte : de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <https://sociologies.revues.org/3841>
- Mucchielli, A. (2015). L'Identité individuelle et les contextualisations de soi. *Le Philosophoire*, 43, 101- 114.
- Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris: Gallimard.
- Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi. *Carriérolgie*, 10(2), 331–348.
- Négroni, C. (2007a). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique, SUMMARY. *Cahiers internationaux de sociologie*, (119), 311- 331. <https://doi.org/10.3917/cis.119.0311>
- Négroni, C. (2007b). *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie. Un regard sociologique sur les bifurcations* (Armand Colin).
- Nowé, M. (2008). *Contribution à l'étude qualitative de l'alternance éducative entre alternance prescrite et alternance vécue : la construction d'un tiers-temps* (Thèse de doctorat). Université des Sciences et Technologies de Lille - Département des Sciences de l'Éducation. Consulté à l'adresse <https://ori-nuxeo.univ-lille1.fr/nuxeo/site/esupversions/a8fadca3-29a6-40d8-af61-2854fe3a3ca9>
- Nuttin, J. (2000). *Théorie de la motivation Humaine* (5e éd.). Paris: PUF.
- Oberti, M. (2005a). Différenciation sociale et scolaire du territoire : inegalites et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, no 59-60(3), 13- 42.
- Oberti, M. (2005b). Dynamiques institutionnelles et pratiques scolaires : les frontieres poreuses du public et du prive. *Sociétés contemporaines*, 59- 60(3), 5.
- OCDE. (2005). *Regards sur l'éducation 2005 : notes de présentation (france)*. OCDE. Consulté à l'adresse <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35342888.pdf>
- OCDE, & Commission européenne (Éd.). (2004). *L'orientation professionnelle - Guide pratique pour les décideurs*. Paris: OCDE ; Commission européenne.
- Olivier, G. (2006). L'impact des changements sociaux et économiques sur l'orientation des hommes et des femmes. In *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes* (p. 61- 140). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Orange, S. (2009). Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. *Revue française de pédagogie*, (167), 37- 45.
- Orange, S. (2010). Le choix du BTS : Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (183), 32- 47.
- Orange, S. (2011). *L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*. Université de Poitiers, Poitiers.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur: les BTS et la gestion des aspirations scolaires* (Vol. 1–1). Paris: Presses universitaires de France, impr. 2013.
- Orange, S. (2015). Stagiaires en BTS : le sens différencié de la qualification. *Diversité*, (180), 87- 91.
- Orange, S. (2018). Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (Hors-série n° 6), 113- 132.
- Oudart, A.-C. (2012). La formalisation de l'expérience au risque de l'alternance. *Éducation permanente*, (193), 153- 162.
- Pagnossin, E. (2011). Différenciations dans les parcours de formation post-obligatoire en Suisse. Constantes et changements. *Questions Vives. Recherches en éducation*,

- (Vol.8 n°15). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.753>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Palheta, U. (2011). Le CAP dans un contexte de massification scolaire: des trajectoires de son public aux significations d'un diplôme. Présenté à Colloque international « Centenaire du CAP. Apprentissages professionnels, certifications scolaires et société », Poitiers: GRESCO. Consulté à l'adresse <http://uptv.univ-poitiers.fr/program/centenaire-du-cap-apprentissages-professionnels-certifications-scolaires-et-societe/video/2789/le-cap-dans-un-contexte-de-massification-scolaire-des-trajectoires-de-son-public-aux-significations-d-un-diplome/index.html>
- Palheta, U. (2015a). 5. Filles et garçons dans l'enseignement professionnel. Genre de la formation, formation du genre. *Le Lien social*, 217- 265.
- Palheta, U. (2015b). *La domination scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Palheta, U. (2015c). Le salut hors de l'école ? *Diversité*, (180), 66- 72.
- Palladino Schultheiss, D. E. (2005). Le rôle des relations socio-émotionnelles dans les transitions scolaires et professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/3), 353- 373.
- Papet, J., & Louche, C. (2004). Dispositifs d'insertion, pratiques et transformation des représentations de l'entreprise. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/1), 47- 68.
- Paquiot-Papet, J. (2015). La motivation aux études et les dispositifs de formation : une comparaison dispositif alternance et dispositif classique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1(44), 93- 116.
- Pastré, P. (1999). Le rôle de l'analyse de l'activité dans le développement des compétences. In *Club Crin.- Entreprises et compétences : le sens des évolutions*. (p. 141 - 164). Paris: association ecrin.
- Pastré, P. (2001). Analyse du travail et didactique professionnelle -Conférence de Pierre Pastré. Présenté à Rencontre du CAFOC de Nantes, Nantes. Consulté à l'adresse <http://www.fractale-formation.net/dmddocuments/analyse-du-travail-et-DP-conf%C3%A9rence-de-Pastr%C3%A9-2001.pdf>
- Pastré, P., Parage, P., Richard, J.-F., Sander, E., Labat, J.-M., & Fattersack, M. (2009). La résolution de problèmes professionnels sur simulateur. *Activités*, 06(1). Consulté à l'adresse <http://activites.revues.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/2122>
- Pelletier, D. (2009). Préface. In A. Bandura, N. E. Betz, S. D. Brown, R. W. Lent, & F. Pajares, A.-M. Mesa (Trad.), *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Sainte-Foy (Québec): Septembre éditeur.
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1974). *Developpement vocationnel et croissance personnelle: Approche opératoire*. Montréal ; New York: McGraw-Hill.
- Pennaforte, A. (2012). Engagement organisationnel et contrat psychologique : une relation en mutation chez les apprentis de l'enseignement supérieur dans le monde des services. *Question(s) de management*, N° 1(2), 95- 105.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1- 12.
- Perez, C., Personnaz, E., & Cuntigh, P. (2008). Les services d'information, de conseil et d'orientation professionnelle des adultes : un appui aux transitions professionnelles ? *Relief*, (27). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/content/download/606/9335/file/Relief27-final.pdf>
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché.
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?

- Consulté 19 février 2017, à l'adresse https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In D. Millet, B. Séguier, & P. Lhez, *Alternance et complexité en formation. Education, santé, travail social* (Editions Seli Arslan, p. 10- 27). Paris.
- Perret, C. (2007). Quitter sa région pour entrer à l'université : quels sont les facteurs explicatifs de la mobilité géographique des bacheliers ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 313- 342.
- Pesonel, E. (2015a). L'apprentissage en 2014 - Une moindre baisse qu'en 2013. *CEREQ*, (57). Consulté à l'adresse <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2015-057.pdf>
- Pesonel, E. (2015b). Le contrat de professionnalisation en 2014 reprise des embauches dans le tertiaire et l'industrie. *DARES*, (80). Consulté à l'adresse http://www.lorpm.eu/upload/portail/Formation_alternance/2015-080_contrat_pro.pdf
- Pesonel, E., & Algava, E. (2015). L'apprentissage en 2013 - Forte baisse des entrées. *DARES Analyses*, (9). Consulté à l'adresse <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2015-009.pdf>
- Petit, P. (2004). Discrimination à l'embauche, Abstract. *Revue économique*, Vol. 55(3), 611- 621.
- Philion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D., & Arcand, I. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires: étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(6), 1-27.
- Piéron, H. (1963). *Vocabulaire de la psychologie* (3^e éd.). Paris: PUF.
- Pinard, L. (2015). L'option découverte professionnelle en collège : entre mixité et égalité. In *Mixité et éducation. Pratiques sociales et dimensions culturelles* (sous la direction de Marie Estripeau-Bourjac et Dominique Gay-Sylvestre, p. 186). Limoges: PULIM.
- Ponceau, J., & Chan-Pang-Fong, E. (2017). Après le bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2014. *Note d'information MENESR*, (17.01). Consulté à l'adresse [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/03/4/NI_17.01_-_Apres_le_bac_\(panel_bacheliers_2014\)_697034.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/03/4/NI_17.01_-_Apres_le_bac_(panel_bacheliers_2014)_697034.pdf)
- Porcher, B., & Malicot, M. (2007). La formation professionnelle initiale du second degré. *Education formations*. Consulté à l'adresse http://dialogue.education.fr/D0240/form_pro_initiale_2nd_degre.pdf
- Porchet, M. (2002). *Les jeunes et les études scientifiques : les raisons de la «désaffection» - un plan d'action*. MEN. Consulté à l'adresse <http://media.education.gouv.fr/file/91/8/5918.pdf>
- Portela, M., & Dezenaire, F. (2014). Quitter le foyer familial : les jeunes adultes confrontés à la crise économique. *Etudes et Résultats - DREES*, (887), 1- 6.
- Poullaouec, T. (2011). Chapitre II- L'inflation des diplômes, critique d'une métaphore monétaire. In M. Millet & G. Moreau, *La société des diplômés* (p. 37- 50). Paris: La Dispute.
- Pruvost, G. (2008). Le cas de la féminisation de la Police nationale. *Idées économiques et sociales*, N° 153(3), 9- 19.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e édition revue et augmentée). Paris: Dunod.
- Rabier, M. (2007). *Revue de littérature: organisations patronales en france et en europe* (Document d'études No. 130). DARES. Consulté à l'adresse <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/DE130.pdf>

- Régnier-Loilier, A. (2009). La déperdition dans les enquêtes longitudinales: l'exemple de l'enquête «Étude des relations familiales et intergénérationnelles». *Courrier des statistiques*, (128), 55–61.
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre? *Dossier d'actualité veille et analyses*, (82), 1- 22.
- Rey, S., & Battistini, M. (2016). Chassez les stéréotypes, ils reviennent au galop ! Choix atypiques de formation professionnelle et différenciation des groupes de sexe. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (42). Consulté à l'adresse <http://edso.revues.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/1831>
- Riant, J.-P. (2010). Modélisation des attentes d'une relation de subordination ou d'échange par le Contrat Psychologique, Abstract. *Management & Avenir*, n° 32(2), 299- 314.
- Riverin-Simard, D. (1993). *Transitions professionnelles : Choix et stratégies*. Sainte-Foy, Québec: Presses Université Laval.
- Robert, B. (2009). Les politiques de discrimination positive. In M. Duru-Bellat & A. van Zanten, *Sociologie du système éducatif*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Rochex, J.-Y. (1995). Interrogations sur « le projet »: la question du sens. *Education permanente*, (125), 77- 90.
- Romani, C. (2018). *Le titre et le marché : enquête sur l'usage et les représentations de la valeur des certifications du ministère du Travail*. Marseille: CEREQ. Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/bases-doc.univ-lorraine.fr/publications/Cereq-Etudes/Le-titre-et-le-marche-enquete-sur-l-usage-et-les-representations-de-la-valeur-des-certifications-du-ministere-du-Travail?>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475- 476.
- Rose, J. (1996). De quelques usages du nombre en sociologie. Autour des travaux d'Alain Girard, de la formation et de l'insertion des jeunes. *Population*, 51(2), 285- 301. <https://doi.org/10.2307/1534582>
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121- 139. <https://doi.org/10.1007/BF01384942>
- Rousseau, D. M. (2001). Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contract. *Journal of occupational and organizational psychology*, 74(4), 511–541.
- Rousselin-Legrand, D. (2010). Le droit à l'information et à l'orientation. *Eclairage*, (18).
- Rousset, F. (2011). *Effet du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur: spécificités des choix d'orientation en IUT GEA et à l'université section AES*. Toulouse 2. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2011TOU20104>
- Ruble, D. N. (1994). A phase model of transitions: Cognitive and motivational consequences. *Advances in experimental social psychology*, 26, 163–214.
- Ruiz, G., & Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation emploi*, n° 133(1), 121- 138.
- Safi, M. (2012). Chapitre 10. L'analyse longitudinale données et méthodes. In A. Chenu, *La France dans les comparaisons internationales: guide d'accès aux grandes enquêtes statistiques en sciences sociales* (p. 161- 172). Paris: Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Safi, M. (2016). 15 – La dimension temporelle des faits sociaux : l'enquête longitudinale. In S. Paugam, *L'enquête sociologique* (p. 311- 332). Paris: Presses Universitaires de

- France.
- Sanchez, R. (2004). Les contrats d'apprentissage et de qualification : les caractéristiques individuelles des bénéficiaires restent essentielles pour expliquer l'insertion. *Premières Synthèses de la Darès*, (05.1). Consulté à l'adresse http://www.orientation-paysdelaloire.fr/mediatheque/doc_num.php?explnum_id=21587
- Sanchez, R., & zamora, P. (2007). Retour sur quelques jalons de l'histoire de la formation professionnelle en alternance. *Éducation & formations*, (75), 109- 116.
- Santelmann, P. (2012). L'alternance comme mode de refondation de la formation professionnelle des jeunes. *Education permanente*, (190), 103- 116.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (39/1), 5- 39.
- Savickas, M. L., & Pouyaud, J. (2016). Concevoir et construire sa vie : un modèle général pour l'accompagnement en orientation au xxie siècle. *Psychologie Française*, 61(1), 5- 14. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.003>
- Schneider, J. (2012). Les conditions de développement de l'alternance. *Éducation permanente*, 4(193), 9- 17.
- Schnitzler, A., & Granato, M. (2015). L'Orientation scolaire et professionnelle, un choix idéaliste ou réaliste ? Les aspirations éducatives des jeunes à la fin de leur scolarité à la lumière des influences personnelles et contextuelles. In *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ? XXII es journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Lille, 10-11 décembre 2015* (p. 181- 164). Lille: Céreq.
- Sebille, P. (2009). Un passage vers l'âge adulte en mutation ? In A. Régner-Loilier (Éd.), *Portraits de Familles. L'enquête Étude des relations familiales et intergénérationnelles* (p. 315- 340). Ined.
- Sentis, J. (2015). Alternance juxtapositive et délibérative - Du salarié apprenti à l'apprenti professionnel. *Diversité*, (180), 51- 60.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2012). L'orientation scolaire et professionnelle et la formation professionnelle initiale: Étapes de choix professionnel et résiliations de contrat d'apprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/2).
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). Raisons et conséquences des abandons d'apprentissage. *Panorama*, (2), 13- 14.
- Stevanovic, B. (2006). La représentation des métiers chez les adolescent-e-s scolarisé-e-s au collège et au lycée « du mouvement mais pas de changement ». Présenté à 8e Biennale de l'éducation et de la formation.
- Stevanovic, B. (2008). L'orientation scolaire. *Le Télémaque*, 34(2), 9.
- Stevanovic, B. (2012). L'insertion professionnelle des diplômés de l'EPF-École d'ingénieurs : l'insertion au féminin et au masculin. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/4).
- Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007a). La représentation des métiers chez des adolescent (es) scolarisé (es) au collège et au lycée : « Du mouvement mais pas de changement ». *Travail et Emploi*, 109(1), 7.
- Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007b). Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (161), 53- 68. <https://doi.org/10.4000/rfp.816>
- Sullerot, E. (1996). L'orientation professionnelle des adultes: l'expérience de "Retravailler". *Spirale*, 18(9), 26.
- Tanguy. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en*

- France. Paris: La Documentation Française.
- Tanguy, L. (2005). De l'éducation à la formation : quelles réformes ? *Education et sociétés*, no 16(2), 99- 122.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Éd.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49- 74). Paris: PUF.
- Tilman, F. (2012). Les discours analytique et normatif sur l'alternance. *Éducation permanente*, 4(193), 19- 30.
- Tralongo, S. (2008). La méthode du « Projet personnel et professionnel » : un « travail de soi » des étudiants. *Sociologies pratiques*, (17), 95- 105.
- Tralongo, S., & Lê Hung, M. (2012). Le « Projet Personnel et Professionnel » au sein des Instituts Universitaires de Technologie français : bilan et perspectives six ans après leur mise en place. Consulté 1 juillet 2016, à l'adresse <http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/gilles/projetpro/RESSOURCES/AIPU2012/actes%20AIPU%20lehung%20Tralongo.pdf>
- Trannoy, A. (2009). Chapitre 2. Les normes de justice distributive à l'épreuve de l'économie expérimentale. In M. Duru-Bellat & D. Meuret, *Les sentiments de justice à et sur l'école*. (p. 31- 42). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Tremblay, M., & Roger, A. (2002). Comment limiter les conséquences du plafonnement des carrières : une vérification empirique de trois pistes d'intervention auprès d'une population de cadres. *Carriérologie*, 8(3). Consulté à l'adresse http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08_3-4/10_tremblay/10_tremblay.pdf
- Triby, E. (2012). Alternance et territoire : une économie en construction. *Éducation Permanente*, 193, 173- 186.
- Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et Politiques*, (43), 93.
- Trottier, C. (2001). La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Education et sociétés*, no 7(1), 5- 22.
- Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A. K. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (p. 47- 66). Paris: Dunod.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle, *Alternance en formation* (p. 7- 45). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Vassileff, J. (1991). *La pédagogie du projet en formation Jeunes et Adultes* (3^e éd.). Lyon: Chronique Sociale.
- Veillard, L. (2005). Quelle approche théorique pour l'étude didactique des situations de stage ou d'alternance en entreprise ? In *REF 2005*. Montpellier, France. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00376740>
- Veltz, P., & Weil, T. (2015). *L'industrie, notre avenir*. Eyrolles.
- Veneau, P., Maillard, D., & Sulzer, E. (2005). 30 ans d'homologation des titres - un mode de certification à l'image des diplômes. *Bref*, (218). Consulté à l'adresse <http://www.cereq.fr/index.php/content/download/347/3119/file/b218.pdf>
- Vialle, F. (2004). Une pragmatique de l'alternance . L'expérience des maisons familiales et rurales. *Recherches & éducations*, (6). Consulté à l'adresse <http://rechercheseducations.revues.org/319>
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Harmattan.

- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2008). La transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi : auto-efficacité, attentes de résultats et objectifs professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/1), 91- 112.
- Vilhjálmsdóttir, G., & Arnkelsson, G. (2007). Les différences liées au sexe dans les représentations professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 421- 434.
- Ville, C., Dupays, S., Desforges, C., Martin, H., Plaud, A., Benac, M., & Collignon, J.-P. (2014). *Les freins non financiers au développement de l'apprentissage* (No. 2013- 145R). IGA-IGEN-IGEN-IGAENR. Consulté à l'adresse http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/2013-145R_Rapport_Apprentissage.pdf
- Vimont, C. (1995). *Le diplôme et l'emploi* (Economica). Paris.
- Visier, L., & Zoïa, G. (2008). *La carte scolaire et le territoire urbain*. Vendôme: PUF.
- Vondracek, F., & Porfeli, E. J. (2004). Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail : apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 351- 374.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (31/4), 485- 494.
- Vouillot, F. (2007a). Formation et orientation : l'empreinte du genre. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 23- 26.
- Vouillot, F. (2007b). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 87- 108.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (171), 59- 67.
- Wittorski, R. (2002). Enjeux, fonctions et effets de l'analyse des pratiques professionnelles. *Documents de recherche en médecine générale*, 59, 23–29.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 105- 117.
- Young, R. A., & Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (35/4), 495- 509.
- Young, R. A., & Valach, L. (2009). Evaluating the processes and outcomes of vocational counselling: An action theory perspective. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (38/3), 281- 306.
- Zaouani-Denoux, S. (2003). De l'importance de la représentation et du contexte dans la formation professionnelle par alternance. *Carrefours de l'éducation*, 15(1), 22. <https://doi.org/10.3917/cdle.015.0022>
- Zaouani-Denoux, S. (2005). La transition professionnelle par l'alternance : Projets et stratégies du formé. *Carrefours de l'éducation*, 20(2), 123. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0123>
- Zaouani-Denoux, S. (2011). La formation en alternance - Effectuation, itinéraire et construction de soi. *Savoirs*, n° 26(2), 61- 83.
- Zinn, I. V. (2016). La formation professionnelle au service de la division sexuelle du travail. L'exemple du métier de la viande en Suisse. *Formation emploi*, n° 133(1), 199- 214.

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Organigramme simplifié de la formation professionnelle en France en 2015....	23
Figure 2 : Répartition de la population des alternant-e-s enquêté-e-s en fonction du dernier niveau ou diplôme obtenu	171
Figure 3 : Représentation des individus à l'entrée en formation et de la classification hiérarchique dans l'espace de l'analyse AFDM.....	189
Figure 4 : Représentation des variables à l'entrée en formation dans l'espace de l'analyse AFDM.....	190
Figure 5 : Répartition des alternant-e-s suivant la mise en relation avec l'entreprise d'accueil en T1.	220
Figure 6 : Répartition des alternant-e-s enquêté-e-s suivant le niveau visé en début et en fin de formation (T1').	260
Figure 7 : Répartition des alternant-e-s enquêté-e-s suivant le niveau visé en fin de formation (T2'').	264

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Périodes de passation des entretiens.....	163
Tableau 2 : Évolution des effectifs à chaque passation.....	163
Tableau 3 : Répartition des femmes et hommes des populations étudiées.....	168
Tableau 4 : Répartition suivant le sexe, l'âge à l'entrée en formation et la formation suivie de la population de l'enquête.	169
Tableau 5 : Dernier niveau ou diplôme obtenu par les alternant-e-s avant la formation suivant la formation et le sexe.	171
Tableau 6 : Répartition suivant le sexe, la formation et les ressources parentales de la population de l'enquête.	173
Tableau 7 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et la mention au bac.	181
Tableau 8 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et le nombre de redoublements, de conversions et de réorientations avec « perte » d'une année ou plus.	182
Tableau 9 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et le nombre de réorientations avec ou sans « perte » d'une année ou plus.	183
Tableau 10 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation et les coupures dans le parcours de formation.	184
Tableau 11 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation et les entrées différées dans formations étudiées.....	185
Tableau 12 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et les bifurcations vécues.	185
Tableau 13 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et la durée cumulée du travail rémunéré.	186
Tableau 14 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et le résultat de leurs demandes de formation niveau bac+2 sous statut scolaire.	193
Tableau 15 : Répartition suivant la formation, le sexe et le secteur d'activité de l'entreprise d'accueil de la population de l'enquête en entrée en formation.	226
Tableau 16 : Répartition des alternant-e-s suivant la formation, le sexe et l'évolution du niveau qualification de leur projet de formation.	269
Tableau 17 : Répartition des alternant-e-s suivant les intentions de poursuite de formation en T2 et leur évolution entre le temps T1' et T2''.....	273
Tableau 18 : Répartition des répondant-e-s au temps T3 suivant la situation, la formation et le sexe.....	276
Tableau 19 : Répartition des répondant-e-s au temps T3 suivant le type d'entreprises	277
Tableau 20 : Évolution des projets de niveau de qualification visé suivant le bac d'origine de T2 à T3.....	278
Tableau 21: Évolution des projets de poursuite de formation de T1' à T2'' et de T2'' à T3 des répondant-e-s en T3.....	279
Tableau 22 : Les intentions de poursuites d'études en T3 en fonction du bac et de la typologie d'entrée des alternant-e-s.....	293

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ADVP	Activation du Développement Vocationnel et Personnel
AFTRAL	Apprendre et se Former en TRAnsport et Logistique (organisme de formation)
AFDM	Analyse Factorielle de Données Mixtes
AFFELNET	AFFectation des ÉLèves par le NET
APB	Admission Post-Bac
APEC	Association Pour l'Emploi des Cadres
ARCU	Accueil, Relation Clients et Usagers
BEP	Brevet d'Etudes Professionnelles
BTP	Bâtiment et Travaux Publics
BTS/BTSA	Brevet de Technicien-e Supérieur-e / Agricole
BTS AG	Brevet de Technicien-e Supérieur-e Assistant-e de Gestion PME-PMI
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CACES	Certificat d'Aptitude à la Conduite en Sécurité
CAH	Classification Ascendante Hiérarchique
CCF	Contrôles en Cours de Formation
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CEREQ	Centre d'Études et de REcherches sur les Qualifications
CFA	Centre de Formation d'Apprentis
CGPME	Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises
CIO	Centre d'Information et d'Orientation
CNAM	Conservatoire National des Arts et Métiers
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
CPA	Classes Préparatoires à l'Apprentissage
CPE	Conseillère Principale d'Éducation
CPGE	Classe Préparatoire aux Grandes Écoles
CPPN	Classe PréProfessionnelle de Niveau
CRIJ	Centres Régionaux d'Information Jeunesse
DECF	Diplôme d'Études Comptables et Financières
DEP	Diplôme d'Études Professionnelles
DEPP	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DEUG	Diplôme d'Étude Universitaire Générale
DGESCO	Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
DIMA	Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance
DP3	option de Découverte professionnelle 3 heures
DP6	module de Découverte professionnelle 6 heures
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
EDI	Emploi à Durée Indéterminée
EDD	Emploi à Durée Déterminée
ES	Baccalauréat Économique et Social
ETI	Entreprises de Taille Intermédiaire
FPC	Formation Professionnelle Continue
FTLV	Formation professionnelle Tout au Long de la Vie
INSEE	Institut National d'Études Démographiques Institut National de la Statistique et des Études Économiques
IUT	Institut Universitaire de Technologie
L	Baccalauréat L
LMD	Licence - Master - Doctorat

MEDEF	Mouvement des Entreprises de France
MEEF	Masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MESR	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MLI	Mission Locale d'Insertion
MLJ	Mission Locale Jeunes
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONISEP	Office National d'information sur les Enseignements et les Professions
ORES	Observatoire Régional des Études Supérieures
OVE	Observatoire de la Vie Étudiante
PACA	Provence Alpes Côte d'Azur
PACES	1re Année Commune aux Études de Santé
PAIO	Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation professionnelle
PDMF	Parcours de Découverte des Métiers et des Formations
PIIODEMP	Parcours Individuel, d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Économique et Professionnel
PME	Petite et Moyenne Entreprise
PMI	Petite et Moyenne Industrie
PPP(E)	Projet Personnel et Professionnel de l'Étudiant-e
PRL	PRestataires Logistiques
REL	Titre de Responsable En Logistique (bac+3)
RNCP	Répertoire National des Certifications Professionnelles
S	Baccalauréat Scientifique
SCIO	Service Commun d'Information et d'Orientation
SEP	Sentiment d'Efficacité Personnel
SMIC	Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance
SMS	Short Message System (messages courts diffusés par téléphone mobile)
STAPS	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
STG	Baccalauréat Sciences et Technologies de la Gestion
STI	Baccalauréat Sciences et Technologies Industrielles
STMG	Baccalauréat Sciences et Technologies du Management et de la Gestion
STS	Section de Technicien Supérieur
STT	Baccalauréat Sciences et Technologies du Tertiaire
SUIO	Service d'Information (ou d'insertion) à l'Orientation dans le Supérieur
TPE	Très Petites Entreprises
TSC	Théorie Sociale Cognitive
TSCOSP	Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle
TSMEL	Technicien-e Supérieur en Méthodes et Exploitation Logistique (Titre professionnel)
UE	Union Européenne
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience

TABLE DES MATIERES

Sommaire.....	5
INTRODUCTION.....	11
PREMIÈRE PARTIE : UNE PROBLÉMATIQUE DANS LE CONTEXTE DE L'ORIENTATION ET DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE	19
I. Un cadre européen pour l'orientation et la formation	21
II. L'orientation et la formation professionnelle à la Française	22
1. L'orientation	22
2. La formation professionnelle tout au long de la vie	22
3. La formation professionnelle initiale.....	23
4. La formation professionnelle continue	24
5. Une population sur deux dispositifs	25
DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	27
III. Le niveau III en alternance : un paradoxe français méconnu	29
IV. L'alternance : un objet à interroger ?	31
1. Introduction	31
2. L'alternance : un objet toujours travaillé aux configurations multiples.....	33
3. L'alternance au niveau III : un bon niveau d'insertion qui cache des disparités..	34
4. Le supérieur court en alternance : une formation professionnelle dans l'ombre..	35
5. Les objectifs de l'alternance	36
6. Une contextualisation socio-historique	37
7. L'alternance : un dispositif pédagogique.....	39
8. L'alternance : une pédagogie évidente et commune ?.....	41
9. L'alternance : des vertus à confirmer ?	43
a. Une nouvelle voie d'accès des jeunes à la qualification ?.....	43
b. Un avantage pour l'insertion dans l'emploi ?.....	44
c. Un ascenseur social ?.....	46
10. L'alternance : un recrutement différencié ?.....	47
11. L'alternance : un vécu en entreprise à plusieurs dimensions	51
a. Les conditions de travail en entreprise	51
b. L'influence de la hiérarchie.....	53
c. Le management et l'entreprise d'accueil	53
d. Les ruptures et les abandons.....	54
e. En fin de formation : Rester ou pas ?	55
f. Les conditions de vie.....	56
12. L'alternant-e et ses représentations de la formation.....	57
13. L'alternance : une inégalité continuée ?.....	59
14. L'alternance : objet de transition(s).....	60
a. Transition école-travail	61
b. Transitions professionnelles	63
15. L'alternance à la croisée des processus ?	64
16. L'alternance et la théorie sociocognitive : compatibles ?.....	65
17. Conclusion et perspectives : l'alternance, comme une nitescence dans la brume	70
V. L'orientation et l'alternance : une relation distante ?	72
1. Introduction	72
2. Quelles définitions pour le système éducatif et la formation professionnelle en France ?.....	73
3. Un terme polysémique.....	74
4. Une problématique en constante évolution	77
5. L'orientation : une histoire à côté de l'alternance ?	78

6.	L'orientation et les inégalités dans le système scolaire.....	83
a.	Les inégalités et le genre	83
b.	Les inégalités de réussite et les inégalités scolaires	84
c.	Les inégalités, les origines sociales, l'orientation et l'auto-sélection	85
d.	Les inégalités et les territoires	87
7.	L'insertion et la dévalorisation des diplômés.....	88
8.	L'alternance : les inégalités sociales et de sexe	88
9.	Les formations du supérieur et l'orientation en alternance	89
a.	Les étudiant-e-s de STS sous statut scolaire.....	90
(1)	L'entrée en formation : Un choix limité ?	90
(2)	La sélection.....	91
b.	Les apprenti-e-s du supérieur	93
(1)	L'entrée en formation : un choix sous influences et contraintes ?	93
(2)	La sélection.....	94
c.	Les retours en formation.....	95
10.	Le devenir des BAC+2.....	98
11.	L'orientations et les métiers	98
a.	La représentation des métiers	98
b.	Le métier : le choix de l'expérience positive ?.....	100
12.	Représentations et identités	102
13.	Une construction dynamique : la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle	103
14.	Conclusion et perspectives : des inégalités connues et toujours d'actualité	105
VI.	Le projet : un concept efficient pour les acteur-trice-s de l'alternance ?.....	107
1.	Introduction	107
2.	Le projet : un outil pour l'institution éducative.....	108
a.	Le projet éducatif.....	108
b.	Le projet : un objet institutionnel	108
3.	Le projet : un outil éducatif au service de l'apprentissage et de l'évaluation	110
a.	Le projet d'étude ou le projet en entreprise.....	111
b.	Le projet personnel et professionnel de l'étudiant-e	112
4.	Du projet aux projets	114
a.	Le projet : produit d'une socio-culture	114
b.	Une dichotomie des projets	114
5.	Le projet « individuel » : des approches théoriques.....	115
a.	Le projet et la carrière.....	115
b.	Le projet médiateur entre le soi et l'environnement	115
6.	Le projet : une stratégie ?	116
a.	Le projet : produit et producteur de représentations.....	117
b.	Le projet et la motivation : une interdépendance ?	118
c.	Le projet et la théorie sociocognitive	120
(1)	La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle..	120
(2)	Le sentiment d'efficacité personnelle, composante du projet ?.....	121
(3)	Le projet et la théorie sociale cognitive : outil pour les professionnel-le-s et le cadre des recherches	122
d.	Le projet pour une identité professionnelle ?	123
(1)	Une théorisation en mouvement : l'identité	123
(2)	L'identité professionnelle	123
(3)	La dynamique identitaire	125
(4)	Quelle place pour l'identité dans le projet ?	126

7.	Le projet et le genre	126
a.	Le projet sous l'influence continue d'une identité genrée	127
b.	Le projet de l'étudiant et de l'étudiante entre choix et contraintes anticipées	128
c.	Le projet poussé par l'anticipation d'un marché du travail sexué	129
8.	Le projet : du jeune à l'adulte émergent	131
a.	L'optimisme des jeunes : une dynamique différentielle du projet ?	131
b.	Le projet de l'étudiant	132
(1)	L'engagement dans le supérieur et le projet	132
(2)	Le projet : réussite et décrochage dans le supérieur en début de formation 133	
(3)	L'échec à l'université : un projet d'avenir ?	133
c.	Les formations supérieures courtes et le projet	134
(1)	Le contexte : rappel ou découverte	134
(2)	Les STS : entre choix « naturel » et injonction à la poursuite d'études ...	134
(3)	Les abandons en cours d'études : deux perspectives d'avenir opposées ..	135
(4)	Le projet : obtenir son diplôme	136
(5)	« Et si j'ai mon BTS, je fais quoi ? »	136
9.	Les projets d'adultes	137
a.	Un projet d'adulte : un rite de passage ?	137
b.	Le projet d'adulte conditionné par l'expérience	138
c.	Le projet d'adulte : une contradiction de son temps ?	138
d.	Le projet et l'emploi	140
e.	Le projet de réorientation ou de reconversion	141
10.	Le projet de la formation : le point de vue de l'organisme de formation	143
11.	Le projet de l'alternant-e : le projet de la structure d'accueil ?	144
12.	Le projet de l'alternant-e : un équilibre précaire ?	145
13.	Le projet : une illusion partagée ?	148
14.	Décision d'entrée en formation et engagement en formation	150
a.	L'engagement et la décision	150
b.	La décision, l'engagement et le projet	151
15.	Conclusion : le projet, une construction abstraite entre nécessité et fragilité ..	152
VII.	Conclusion de la partie théorique	155
VIII.	Hypothèses	157
TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE, RÉSULTATS ET ANALYSE		159
IX.	Méthodologie	161
1.	Méthode de recueil de données	162
2.	Les effectifs aux trois temps de l'enquête	162
3.	D'un terrain délimité aux limites du terrain	164
4.	Méthodologie de l'analyse	165
X.	Présentation de la population du terrain de recherche	167
1.	Les populations étudiées suivant la formation et le sexe	167
2.	L'âge des alternant-e-s suivant le sexe et la formation	169
3.	Le dernier niveau scolaire ou diplôme obtenu avant l'entrée en formation	170
4.	Le statut des individus en formation	172
5.	L'indicateur unique des ressources parentales	173
6.	Le permis de conduire, sésame de la formation ?	173
7.	Les événements et les accidents de la vie	174
8.	Les enquêté-e-s : une population comparable ?	174
XI.	Résultats et analyse	176
1.	Les parcours des alternant-e-s : des chemins sinueux ?	177

a.	Au primaire : entre « enchantement » et omission	177
b.	Au collège : une orientation sans appétence pour l'alternance	178
c.	Toutes et tous passent par le lycée, ou presque !.....	180
d.	L'origine et niveau scolaire des alternant-e-s	181
(1)	Bac d'origine et mention	181
(2)	Les redoublements et les réorientations avec « perte » d'une année ou plus 181	
e.	Les réorientations, bifurcations, coupures et entrées différées.....	182
(1)	Des réorientations	183
(2)	Des coupures minoritaires	184
(3)	Des entrées différées plus fréquentes et généralisées.....	184
(4)	Des bifurcations : peu fréquentes et genrées	185
(5)	L'expérience du travail.....	185
(6)	L'expérience des conditions physiques et/ou de santé au travail avec ou sans bifurcation	186
(7)	Les interruptions et les bifurcations : un marqueur ?.....	187
f.	Une typologie des futur-e-s alternant-e-s bac+2 en STS AG et TSMEL	188
g.	Le vécu de l'orientation « scolaire ».....	192
(1)	Accepté-e-s ou refusé-e-s : les formations sélectives et les concours	193
(2)	Des choix atypiques pour l'un et l'autre sexe ?.....	195
(3)	Des choix par défaut ou une orientation à la main du vivant ?	195
2.	La construction des intérêts : entre vécu et contraintes.....	196
3.	L'alternance à bac+2 : un choix ?	199
a.	A l'entrée en alternances : des populations et des possibles	199
b.	De la découverte au « choix ».....	199
c.	Des contingences au « choix ».....	202
d.	L'alternance : un choix libéré des contingences ou intériorisé ?.....	207
4.	Alternance et motivation à l'entrée en formation.....	208
a.	Les motifs intrinsèques.....	209
(1)	Les motifs intrinsèques « épistémiques »	209
(2)	Les motifs intrinsèques « socio-affectifs »	210
(3)	Les motifs intrinsèques « hédoniques ».....	211
(4)	Les motifs intrinsèques de « l'alternance ».....	212
b.	Les motifs extrinsèques.....	212
(1)	Les motifs extrinsèques « économiques »	212
(2)	Les motifs extrinsèques « prescriptifs ».....	212
(3)	Les motifs extrinsèques « dérivatifs »	213
(4)	Les motifs extrinsèques « opératoires professionnels ».....	214
(5)	Les motifs extrinsèques « opératoires personnels ».....	214
(6)	Les motifs extrinsèques « identitaires ».....	214
(7)	Les motifs extrinsèques « vocationnels »	215
(8)	L'entrée en alternance : entre différenciation et motivation.....	215
5.	L'organisme de formation : un choix limité ?.....	217
6.	L'entreprise un choix pour certain-e-s, une limite pour d'autres.....	219
a.	« Choisir » ou « être choisi-e »	219
b.	L'organisme de formation : de la prospection à la signature	220
c.	S'adapter pour décrocher un contrat en alternance	220
d.	Un choix malgré tout.....	221
e.	L'entreprise : seul sésame pour la formation	222
f.	Quand on a le choix : optimiser ses chances de réussite.....	222

g.	Quand l'éthique prend le pas sur la raison économique.....	223
h.	Le choix de l'entreprise : une stratégie de la difficulté ?.....	223
7.	L'entretien de recrutement : un moment décisif de l'engagement mutuel	225
a.	La répartition des alternant-e-s suivant les secteurs d'activité des entreprises 225	
b.	La répartition des entreprises suivant le nombre de salarié-e-s.....	227
c.	La mixité dans l'entreprise d'accueil : le regard des alternant-e-s	228
d.	Le recours à l'alternance : entre des usages ponctuels et systématiques ou outil de management et force de travail.....	228
e.	Un recrutement sous contraintes.....	229
f.	L'entretien et la perspective d'une embauche post formation	230
g.	Un recrutement sous le signe du genre ?	230
h.	L'entretien : un enjeu.....	231
8.	Vivre son alternance	232
a.	Des promesses, tenues ou pas, concernant les activités en entreprise	232
b.	L'alternant-e et ses vies parallèles.....	233
c.	Un vécu ni vraiment scolaire, ni vraiment salarié, sans ambition pour un mode de vie estudiantine	234
d.	L'alternance, un fleuve « tranquille » ?	235
e.	L'alternance : une « école » de la seconde chance ?	237
f.	L'organisme de formation : un choix tardif	237
g.	Persévérer ou arrêter la formation en alternance	237
h.	Choisir entre s'investir en entreprise ou dans la formation	238
i.	L'entraide entre alternant-e-s : une nécessité ?.....	239
j.	Une différence d'évolution entre les jeunes et les moins jeunes dans la maturité ?	240
k.	De l'intégration à la l'identité professionnelle	240
l.	L'alternant-e : entre jeune et salarié-e	242
9.	Le tutorat entre présence et absence, nécessité et entrave	242
a.	En entreprise : avoir un tuteur ou une tutrice.....	242
b.	Le tutorat : entre providence et absence	242
c.	Le/la tuteur-trice : le Janus de l'entreprise d'accueil ?	245
10.	Alternance et apprentissage	246
a.	Du rôle des missions et du dossier en entreprise dans les apprentissages	247
b.	Apprendre en entreprise : une expérience sur le tas ?.....	247
c.	L'apprentissage entre pairs : usages et remobilisation	248
d.	Apprendre par « la force des choses »	249
e.	La formation en entreprise : entre relations et impératifs de production.....	250
f.	Entreprise et formation : une symbiose des apprentissages ?	251
g.	L'alternant-e : vecteur de savoir en entreprise	252
h.	Les épreuves terminales et la réussite aux examens.....	252
i.	Apprendre sous contraintes « professionnelles » ou personnelles ?	253
j.	Des situations d'apprentissage sous multiples influences	255
11.	Du projet de l'alternance aux projets de l'alternant-e	256
a.	La genèse et le devenir des premiers projets	257
b.	De la variation des intentions de poursuite durant la première année de formation	259
c.	Les projets de formations, professionnels et personnels en début de formation (T1).....	259
d.	De la variation des projets en fin de 4 ^e semestre (T2).....	262

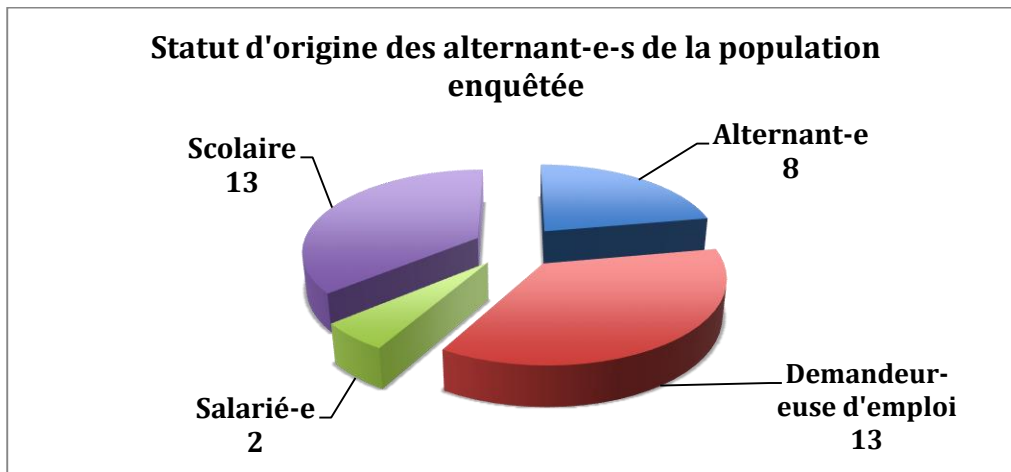
e.	Les projets en fin de formation entre « enchantement » et désillusion	264
f.	Accords et désaccords : les intentions en fin de formation (T2).....	267
g.	L'évolution des projets pendant la formation (de T1' à T2'')	268
h.	Trois groupes différenciés suivant l'évolution de leur projet de formation ...	270
i.	Les projets de poursuite de formation : une question de motivation ?.....	273
j.	Les projets professionnels et de vie	274
k.	L'après-formation.....	275
	(1) Population et situation des alternant-e-s en T3.....	275
	(2) Le devenir des projets de formation en T3	277
	(3) Le devenir des projets de vie en T3	278
	(4) De la variation de la durée des projets de formation aux trois temps de l'enquête (T1', T2'', T3).....	279
	(5) Une mise au jour d'un recrutement préférentiel et différencié.....	281
l.	Du choix des possibles à la concrétisation.....	285
m.	Processus et projets : une relation à débrouiller.....	287
n.	Stratégie : entre projection et petits pas	288
o.	Stratégie ou tactique des petits pas ?.....	289
p.	Attrition : retour sur notre typologie d'entrée en formation.....	292
q.	Du devenir des typologies d'entrée et des projets.....	293
r.	D'une « myopie » du projet à une tactique contrainte	294
XII.	Discussion.....	296
	1. De l'intérêt d'une observation longitudinale : entre micro et macro	296
	2. Le titre professionnel et le diplôme : biais et usages.....	298
	3. De l'attachement au diplôme « scolaire » au flou d'un projet professionnel.....	300
	4. L'alternance : une école de la « pratique » revalorisée ou un paradoxe de plus dans le système de l' « orientation-répartition » ?	301
	5. Un autre monde pas si différent	302
	6. Une décision : le choix de l'autre.....	302
	7. L'alternance : un accès au niveau III sous l'influence continue du genre	304
	8. Une alternance avec des horizons différents	308
	9. D'une tactique au marché du travail	309
	CONCLUSION ET PERSPECTIVES	311
	Bibliographie.....	319
	Table des figures	349
	Table des tableaux.....	353
	Liste des sigles et acronymes	357
	Table des matières	361
	Annexes.....	369
	Annexe I : Caractéristiques de la population	371
	Annexe II : Situation des individus en T3.....	378
	Annexe III : Guide d'entretien au temps T1	379
	Annexe IV : Guide d'entretien au temps T2	382
	Annexe V : Guide d'entretien au temps T3.....	384
	Résumé / Abstract	387

ANNEXES

Annexe I : Caractéristiques de la population

1. Situations d'origine des alternant-e-s

Les individus de notre population étaient pour un peu plus d'un tiers (n=13) demandeur-euse-s d'emploi et dans les mêmes proportions issues directement du système scolaire. Seul moins d'un quart (n=8) étaient en formation par alternance et une minorité était en emploi (n=2).



Statut à l'entrée en formation de la population d'alternant-e-s enquêté-e-s

Nous constatons aussi des particularités au niveau des formations non seulement parce qu'elles sont investies différemment par les femmes et les hommes, mais aussi parce que le statut d'origine est différent (voir tableau ci-après). Ainsi, ce qui différencie les alternants des alternantes de notre population, c'est l'origine. En effet les alternantes s'inscrivent dans les formations étudiées rarement suite à une formation en alternance (n=1) contrairement au hommes (n= 9). Elles sont plus de la moitié sous statut « en recherche d'emploi » à l'inscription en formation (femmes : 9 sur 16 ; hommes : 4 sur 20).

BTS	Femmes	Hommes	Total
Alternance	0	1	1
En recherche d'emploi	6	0	6
salariée	1	0	1
Scolaire	8	0	8
Total	15	1	16

TSMEL	Femmes	Hommes	Total
Alternance	1	6	7
En recherche d'emploi	3	4	7
salariée	1	0	1
Scolaire	0	5	5
Total	5	15	20

BTS + TSMEL	Femmes	Hommes	Total
Alternance	1	7	8
En recherche d'emploi	9	4	13
salariée	2	0	2
Scolaire	8	5	13
Total	20	16	36

Origine des alternant-e-s de l'enquête en entrée en formation suivant la formation et le sexe

À titre de comparaison, en France, l'origine des apprenti-e-s de première année de niveau III en 2015-2016 se compose d'individus originaires : de terminales générales à 10,5%, terminales technologiques à 15%, terminales professionnelles à 21,9%, de l'enseignement supérieur à 11,7% (3,4% BTS), de l'apprentissage à 19,5% et d'autres origines à 32% (stage, emploi, chômage...). Les apprenti-e-s enquêté-e-s en formation TSMEL viennent plus fréquemment de l'apprentissage (n= 7 sur 20 soit 35%) et de la vie active (n= 8 sur 20 soit 40%). Quant aux alternant-e-s enquêté-e-s en BTS AG en contrat de type professionnalisation, ils/elles sont d'origine beaucoup plus scolaire (n= 8 sur 16, 50%) et plus rarement issue-s de l'alternance (n=1). Nos deux populations se rejoignent sur la part de la population d'origine salariée ou en recherche d'emploi de l'ordre de 2/5 un peu supérieur au niveau national.

Si les formations étudiées accueillent quelques alternant-e-s, seul le TSMEL accueille des alternant-e-s de bac pro et ils/elles sont largement minoritaires. Cela rejoint le constat que « les apprenti-e-s du “haut” ne sont pas les apprenti-e-s du “bas” » (Kergoat, 2010, 2011b). En France, « seuls 12% des apprenti-e-s du haut sont issus de l'apprentissage » en 2008 (Kergoat, 2010). Par contre, cela va à l'encontre des constats généraux de l'investissement de l'apprentissage du supérieur en grande partie par les bacs généraux et technologiques (id., 2010). Il faut dire que le BTS et les titres professionnels de niveau bac+2 sont des particularités et particulièrement placés dans la hiérarchie des diplômes, ni diplôme du secondaire ni vraiment intégrés dans le supérieur. Enfin, la répartition des femmes et des hommes suivant les formations étudiées ne tend pas à réduire l'inégale répartition suivant le sexe dans ces spécialités. Ce qui rejoint les constats généraux d'une répartition sexuée déséquilibrée plus grande dans l'apprentissage que dans les filières sous statut scolaire notamment dans le supérieur (id., 2010).

2. Logement des alternant-e-s en début de formation

Dans notre population, la moitié des femmes et un peu plus de la moitié des hommes logent chez leurs parents à l'entrée en formation. Pour les hommes comme pour les femmes, cette proportion diminue avec l'âge (de 80% pour les 18-19 ans à 40% pour les 24 ans et plus pour les filles et respectivement 100% à 0% pour les garçons). À noter qu'une alternante loge avec un enfant chez ses parents. Seuls 6 alternant-e-s sont en couple dont un seul homme avec enfants. La cohabitation simple n'est pas très fréquente (n=4) et le logement individuel est le plus fréquent (n=7) après le logement parental. D'autre part, le logement est en moyenne plus éloigné du centre de formation pour les hommes (21km) que pour les femmes (14km). Cette différence est due à l'éloignement des domiciles des alternant-e-s de TSMEL (en moyenne : 28km pour les femmes, 22km pour les hommes).

En France en 2012, les apprentis de 18 à 24 ans sont 58% à habiter avec leurs parents, moins pour les femmes (50%) que pour les hommes (63%). Cette proportion diminue avec l'avancée dans l'âge de 69% à 18 ans jusqu'à 27% pour les filles et pour les garçons respectivement aux mêmes âges 78% et 37%. En ce qui concerne la vie avec un-e conjoint-e, seuls 17% des apprenties et 7% des apprentis vivent en couple sans enfants et une part très faible proche de 1% pour les femmes et moins de 1% pour les hommes vivent avec leur conjoint-e et au moins un enfant²⁷⁸. On retrouve les mêmes tendances dans notre population.

3. Origines socioculturelles des alternant-e-s

a. Le niveau d'étude des parents

Le niveau d'études des deux parents des alternant-e-s au moment de l'entrée dans les formations étudiées est aux trois quarts de niveau bac ou inférieur, un peu moins de la moitié de la population a deux parents n'ayant pas obtenu le bac et moins d'un couple sur cinq a le bac ou plus (voir tableau ci-dessous). Peu de familles ont l'expérience de l'enseignement ou d'une formation du supérieur (3 pères et 7 mères). Ainsi un peu moins d'un cinquième de la population des alternant-e-s ont un des parents susceptibles de communiquer l'expérience d'une formation du supérieur. Ce qui rejoint les constats de Orange (2009) concernant les étudiant-e-s de STS.

		Mère					
	Niveau étude	NR	Pas bac	Bac	Bac +1 ou bac +2	Bac +3 ou plus	Total
Père	NR	1	0	1	0	0	2
	Pas bac	0	16	6	2	2	26
	Bac	0	1	3	1	0	5
	Bac +1 ou bac +2	0	1	0	0	0	1
	Bac +3 ou plus	0	0	0	1	1	2
	Total	1	18	10	4	3	36

Niveau d'études des parents des alternant-e-s pour l'ensemble de la population de l'enquête

²⁷⁸ Source : Haut Conseil de la Famille (HCF). (2016). *Les jeunes de 18 à 24 ans tome III - les jeunes ni lycéens ni étudiants*. Paris. Consulté à l'adresse http://www.hcfea.f/IMG/pdf/3_Tome_III_v2016_05_03.pdf

Les deux parents avec un niveau :	BTS AG	TSMEL
inférieur au bac	5	11
bac ou moins	10	16
bac ou plus	2	4

	BTS AG	TSMEL
Dans le couple de parents, le niveau maximum est le bac	7	5
Dans le couple de parents, le niveau minimum relève de l'enseignement supérieur	4	4

Niveau d'études des parents des alternant-e-s par formation de la population de l'enquête

Quand on regarde la répartition suivant les formations (tableau ci-dessus), on constate que globalement les parents des alternant-e-s du TSMEL sont les moins bien dotés du point de vue du niveau scolaire. Globalement, ces résultats rejoignent un constat concernant les jeunes incrit-e-s en France (en 2010-2011) dans des formations professionnelles de niveau IV ou inférieur : les apprenti-e-s pour 35% et les scolaires pour 39% ont leurs deux parents avec un niveau inférieur au bac (Garrouste et al., 2017).

b. Catégorie socioprofessionnelle des parents

En ce qui concerne l'origine socioprofessionnelle des parents des alternant-e-s des deux formations, il n'y a pas de différence significative selon les formations et le sexe des alternant-e-s. Sur l'ensemble, trois quarts des mères sont d'origine socioprofessionnelle moyenne ou défavorisée (MOY et DEF) et un quart d'origine favorisée (FAVA et FAVB). Pour les pères, la répartition est plus favorable avec une répartition proche de la parité entre d'une part ceux des catégories socioprofessionnelles moyennes ou défavorisées et d'autre part ceux des catégories favorisées. Ici, ce n'est ni la formation, ni le sexe, ni l'origine socioprofessionnelle qui peut permettre d'opposer des sous-groupes de notre population, sauf à comparer les femmes inscrites en TSMEL et BTS AG. Les premières ont une origine socioculturelle plus centrée sur la catégorie moyenne. Mais cela est peut-être dû au faible effectif des femmes en TSMEL. Cependant, les données mettent au jour une répartition hommes-femmes différente des parents en faveur des hommes, quels que soient le sexe et la formation des alternant-e-s (voir tableau ci-après).

Si l'origine socioprofessionnelle des mères de nos alternant-e-s est proche de l'ensemble de la population nationale (23,4% catégorie favorisée et 76,4% catégorie moyenne ou défavorisée)²⁷⁹, les pères ont des situations plus favorables (population nationale masculine catégorie favorisée 31,6%²⁸⁰, contre 53% pour notre population de pères d'alternant-e-s en TSMEL et BTS AG confondus).

²⁷⁹ Nos calculs sur les données de la population nationale selon le sexe et la catégorie socioprofessionnelle en 2016 (source : INSEE, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381478> consultée le 30/11/2017).

²⁸⁰ Idem note précédente.

Parents		Mère												Ensemble F+H	
		Sexe Alt. Femme						Homme							
Père	BTS	Formation	PCS	FAVA	FAVB	MOY	DEF	Total	PCS	FAVA	FAVB	MOY	DEF	Total	Total
		FAVA	1	2	2		5	FAVA	1				1	6	
		FAVB	1		1		2	FAVB						2	
		MOY			4	2	6	MOY						6	
		DEF				2	2	DEF						2	
		Total	2	2	7	4	15	Total	1				1	16	
	TSMEL	PCS	FAVA	FAVB	MOY	DEF	Total	PCS	FAVA	FAVB	MOY	DEF	Total	Total	
		FAVA			1		1	FAVA	1	1	2		4	5	
		FAVB			1		1	FAVB		1	1	3	5	6	
		MOY		1	1		2	MOY			3	2	5	7	
DEF				1		1	DEF			0	1	1	2		
Total		1	4		5	Total	1	2	6	6	15	20			
Ens. BTS + SMEL	Total	2	3	11	4	20	Total	2	2	6	6	16	36		

Catégorie socioprofessionnelle des parents des alternant-e-s suivant la formation suivie

c. Composition du foyer parental

La situation des parents au moment de notre enquête se répartit comme suit :

- la majorité des parents vivent dans le même foyer (n =23),
- presque un tiers des parents vivent séparés (dans des familles recomposées ou monoparentales) (n=11),
- ou plus rarement l'un des parents est décédé (n=2, uniquement en TSMEL).

Ainsi notre population d'alternant-e-s est issue de familles traditionnelles dans des proportions comparables à la population nationale (66% contre 64%), cependant le pourcentage de famille avec 3 enfants ou plus est élevé pour notre population (la moitié contre 17,2% au niveau national). Par ailleurs, on remarque que la population de nos alternantes se distingue par une déclaration presque deux fois plus fréquente des fratries de 3 enfants ou plus que nos alternants. Or en 2011, en France, le niveau moyen de vie des familles monoparentales ou en couple est d'autant plus faible que le nombre d'enfants augmente dans la famille²⁸¹.

4. Position dans la fratrie

Concernant la position des alternant-e-s dans la fratrie, les différences entre les alternant-e-s des deux formations ne sont pas significatives comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous. De même, une analyse plus fine suivant le sexe et la formation ne montre pas de différences significatives.

	Enfant unique	Ainé-e	2 ^e	3 ^e ou plus	total
BTS	6%	31%	38%	25%	100%
TSMEL	10%	35%	35%	20%	100%
Ensemble	8%	33%	36%	22%	100%

Répartition des alternant-e-s suivant la formation et la position dans la fratrie.

²⁸¹ Ménages ordinaires non complexes avec au moins un enfant mineur (source : Blanpain, N., & Lincot, L. (2015). Avoir trois enfants ou plus à la maison. *Insee Première*, (1531). Consulté le 15/08/2016 à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1283771>)

5. Du collège au lycée : fréquentation de l'enseignement public et privé

Parmi nos alternant-e-s, six n'ont connu que les établissements privés et dix-huit n'ont connu que les établissements publics lors de leur cursus du collège au lycée. Les répartitions suivant nos deux populations sont proches (BTS AG : enseignement privé n=3, enseignement public n=9 ; TSMEL : enseignement privé n=3, enseignement public n= 8). Les autres (12 individus soit 33%) ont suivi des parcours mixtes et pour certains la période du « lycée » correspond en tout ou partie à une ou des formations en alternance. C'est à la sortie du collège que les parcours se diversifient et commencent à former des méandres entre différentes formes de scolarisation ou de formation. Cette sortie du collège peut se faire rarement en fin de classe de 4^e vers une classe de 3^e prépa-pro en lycée (2 individus également répartis entre sexe et formations étudiées).

Déjà en 1996, Héran (1996) faisait état qu'un enfant sur six (16,6%) était scolarisé dans un établissement privé et que deux sur cinq (40%) avait connu dans sa scolarité les deux types d'établissements privés et publics. En 2016, 79,9% des élèves du 1^{er} et 2^d degré sont scolarisés dans le secteur public et 16,4% dans le secteur privé, d'autres sont scolarisés dans des établissements relevant du ministère de l'Agriculture (1,7%) ou sont en apprentissage (2,1%)²⁸².

Nos deux sous populations connaissent l'enseignement privé et public dans des proportions comparables. Leur fréquentation des deux types d'établissements dans leur scolarité est inférieure de 10% comparée au niveau national précédemment cité. La répartition en fin de 2^d degré n'est pas très éloignée de la répartition globale de 2016 avec 70% de notre population scolarisée dans le secteur public, 25% dans le secteur privé, 2,5% en apprentissage et 2,5% dans un établissement relevant du ministère de l'Agriculture. Dans le département où se situent nos formations, 17,2% des élèves de lycée sont scolarisés dans le privé en 2015²⁸³. Ainsi notre population n'est pas très différente de ce point de vue là de la population nationale, régionale ou départementale du second degré de l'enseignement scolaire.

²⁸² Source : Rosenwald, F. (2017). L'éducation nationale en chiffres 2017. DEPP. Consulté le 26/10/2017 à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/96/3/depp-enc-2017_801963.pdf

²⁸³ Source : site de la direction des services départementaux de l'éducation nationale consulté le 26/10/2017

6. Spécialité du bac fréquenté en fonction de la formation suivie et du sexe

Spécialité du bac fréquenté en fonction de la formation suivie et du sexe						
	Agriculture / Forêt	Commerce	Économie / Gestion / Admin.	Transport / Logistique	Autres	Total
STS	0	2 (F : 2 ; H : 0)*	13 (F : 12 ; H : 1)	0	1 (F : 1 ; H : 0)	16
TSMEL	2 (F : 0 ; H : 2)	1 (F : 1 ; H : 0)	6 (F : 1 ; H : 5)	10 (F : 3 ; H : 7)	1 (F : 0 ; H : 1)	20
Total	2	3	19	10	2	36
Test de Fischer : p-value < 1/1000 *F : femmes ; H : hommes						

Les formations de l'enquête sont majoritairement abondées par des individus dont la spécialité du bac est proche de la spécialité visée. Le TSMEL a des alternant-e-s d'origines de bac plus variées et moins dans le prolongement de la spécialité que la STS AG.

7. Spécialité de la dernière formation fréquentée en fonction de la formation suivie et du sexe

Spécialité de la dernière formation fréquentée en fonction de la formation suivie et du sexe						
	Agriculture / Forêt	Commerce	Économie / Gestion / Admin.	Transport / Logistique	Autres	Total
STS	0	5 (F : 4 ; H : 1)*	9 (F : 9 ; H : 0)	0	2 (F : 2 ; H : 0)	16
TSMEL	2 (F : 0 ; H : 2)	2 (F : 1 ; H : 1)	4 (F : 2 ; H : 2)	11 (F : 2 ; H : 9)	1 (F : 0 ; H : 1)	20
Total	2	7	13	11	3	36
Test de Fischer : p-value < 1/1000 *F : femmes ; H : hommes						

Les formations de l'enquête sont majoritairement abondées par des individus dont la dernière formation fréquentée était dans une spécialité proche de la spécialité visée. Et pour une part conséquente des candidat-e-s à l'alternance, on constate qu'il est possible de changer de spécialité en s'inscrivant dans une formation en alternance.

Annexe II : Situation des individus en T3

Situation des individus au temps T3 (post formation) en fonction du sexe			
Situation	Femmes	Hommes	Total
Formation en alternance	4	4	8
en emploi	7	5	12
En formation sans alternance	1	0	1
Non Renseignée	8	7	15
Total	20	16	36

Situation des individus au temps T3 (post formation) en fonction de la formation fréquentée			
Situation	BTS	TSMEL	Total
Formation en alternance	4	4*	8
en emploi	4	8*	12
En formation sans alternance	1		1
Non Renseignée	7	8	15
Total	16	20	36

* Pour moitié des épreuves de l'alternance

Situation des individus au temps T3 (post formation) en fonction de l'indicateur unique des ressources des parents				
Situation	Indicateur des ressources uniques des parents			Total
	Défavorable	Moyen	Favorable	
Formation en alternance	1	1	6*	8
en emploi	6*	3	3	12
En formation sans alternance	1	0	0	1
Non Renseignée	5	5	5	15
Total	13 (F : 6 ; H : 7)	9 (F : 7 ; H : 2)	14* (F : 7 ; H : 7)	36

* Répartition parfaite entre les femmes et les hommes

Annexe III : Guide d'entretien au temps T1

Nom : Prénom : N° ordre : Sexe : Age : ...
Email :
N° téléphone : N° enregistrement :
Date : Lieu : Promotion : 1 ou 2

Guide d'entretien n°

Formation : 1° année – alternance ou sans alternance

Organisme de formation :

Présentation et introduction

Doctorant en sciences de l'éducation.

Thème annoncé de la recherche dans le cadre d'une thèse : la construction des projets professionnels des alternant-e-s dans les études de niveau bac+2.

Demander l'autorisation d'enregistrer et rappeler la possibilité d'interrompre l'enregistrement ou de l'effacer à tous moments.

Récit à l'initiative de l'interviewé-e.

Dans un second temps, relancer pour compléter le récit au niveau du parcours scolaire et personnel. Puis explorer et relancer sur les situations qui apparaissent au fil de la conversation sur les trois ensembles de facteurs l'environnement, le comportement et la personne. Finir en complétant les renseignements (voir fin guide d'entretien).

1. Le parcours avant la formation

Question initiale

Peux-tu me décrire ton parcours jusqu'à ton arrivée dans la formation ?

Primaire

Attitude face à l'école, résultats, redoublements ...

Exemples de questions de relances :

Peux-tu me parler de l'école primaire ?

Comment ça s'est passé ?

Collège

Attitude face à la scolarité, impressions...

Les résultats scolaires, redoublements...

Orientation (personnes ressources, moyens...), les choix et les représentations en 3°

Idées de métiers, stages...

Exemples de questions de relances :

Peux-tu me parler de ton vécu au collège ?

Comment cela s'est passé pour toi au collège ? (scolaire, discipline, relation enseignants, camarades ...)

Parle-moi de la classe de 3° ? Comment ça s'est passé ? Et pour l'orientation ?

En 3°, avais-tu une idée du métier que tu voulais faire ?

Peux-tu me parler de ton projet d'orientation ? Peux-tu me raconter comment tu l'as imaginé ?

Le lycée

Attitude face à la scolarité, impressions...

Les résultats scolaires, redoublements ...

Réorientation

Idées de métiers, stages...

Choix, vœux de terminale...

Internet, fréquence, usages (mail, navigation et recherche web, réseaux sociaux...)

Exemples de questions de relances :

Peux-tu me parler de ton vécu au Lycée ?

Comment ça s'est passé pour toi au lycée ? (scolaire, discipline, relation enseignants, camarades ...)

Parle-moi de la classe de terminale ? Comment ça s'est passée ? Et pour l'orientation ?

En terminale, avais-tu une idée du métier que tu voulais faire ?

Peux-tu me parler de ton projet d'orientation ? Peux-tu me raconter comment tu l'as imaginé ?

Comment t'es-tu renseigné-e ?

Quels moyens de communication utilisais-tu ? Dans quels buts ?

2. Après le lycée

Parcours (scolaire et en alternance)

Orientation

Réorientation

Période de travail, jobs d'été, période de chômage ou inactivité ...

Exemples de questions de relances :

Qu'est que tu as fait avant d'entrée dans cette formation ?

Comment s'est passée ta période à l'université, en BTS, en IUT, au chômage, en emploi ... ?

3. Le BAC+2

Entrée dans la formation

Raison de l'alternance

Choix de la spécialité

Choix de l'entreprise d'accueil et de l'organisme de formation de formation

Influences, vision de sa future vie

Ambitions, métiers envisagés et abandonnés, nombre d'années d'études

Le vécu dans l'entreprise et l'organisme de formation (missions, poste, tutorat...)

Exemples de questions de relances :

Comment abordes-tu le début de la formation ? En entreprise ? Les cours ?

Comment envisages-tu la suite en entreprise, dans le centre de formation ?

Comment cela se passe avec tes collègues, en entreprise ? Dans l'organisme de formation ?

Comment évoluent tes activités ou missions en entreprise ?

4. Les stages et le travail (petit boulot, emploi à mi-temps...)

Question de démarrage

Parle-moi de tes stages et de tes expériences de travail (entreprise, organisme ...) ?

Expériences du travail : période, durée, domaine, spécialité
Les enseignements sur le travail, les métiers, les secteurs d'activités...

Exemples de questions de relances :

As-tu travaillé pendant tes études ?

Comment ça s'est passé ?

Qu'est-ce que tu retiens de tes différentes expériences dans le monde du travail ?

5. L'après Bac+2

Projets professionnels

Projets de formation

Projets personnels

Exemples de questions de relances :

Comment envisages-tu l'après Bac+2 ?

Comment imagines-tu ta vie après les études ?

6. Connaissance de l'entreprise d'accueil et du marché du travail

Type et taille de l'entreprise d'accueil, secteur d'activité, réparation des hommes et des femmes...

Possibilités d'évolution dans l'entreprise d'accueil

État du marché du travail dans la spécialité de la formation

Exemples de questions de relance :

Que penses-tu du marché du travail dans ta spécialité ?

Que penses-tu des possibilités d'évolution dans l'entreprise ?

Que penses-tu du salaire, des perspectives, des emplois pour les hommes et les femmes dans ta spécialité ?

Renseignements

Sexe :

Âge :

Redoublement : niveau

Collège d'origine :

privé/public

Lycée d'origine :

privé/public

Sections fréquentées :

Père :

Niv. études :

Profession :

Mère :

Niv. études :

Profession :

Nb : frères et sœurs la position dans la fratrie

Situation famille (séparé, recomposé, parents, foyer ...)

Situation Alternant-e- : internat, dans famille, chez parents, en couple, autres :

Nb enfants : Filles :

Garçons :

Âge :

Ville de résidence :

Annexe IV : Guide d'entretien au temps T2

Nom : Prénom : N° ordre : Sexe : ... Age : ...

Email :

N° téléphone :

N° enregistrement :

Date : Lieu : Promotion : 1 ou 2

Guide d'entretien exploratoire n°

Formation : 2° année – Alternance

Organisme de formation :

Présentation et introduction

Doctorant en sciences de l'éducation.

Thème annoncé de la recherche dans le cadre d'une thèse : la construction des projets professionnels des alternant-e-s dans les études de niveau bac+2.

Demander l'autorisation d'enregistrer et rappeler la possibilité d'interrompre l'enregistrement ou de l'effacer à tous moments.

Récit à l'initiative de l'interviewé-e.

Dans un second temps, relancer pour compléter le vécu.

Puis explorer et relancer sur les situations qui apparaissent au fil de la conversation sur les trois ensembles de facteurs l'environnement, le comportement et la personne.

Finir en complétant les renseignements (voir fin guide d'entretien).

1. Le vécu de la première période de la formation

Question initiale

C'est la deuxième fois que l'on se voit, la dernière fois c'était il y a à peu près un an. Est-ce que tu peux me raconter ce qui s'est passé cette dernière année aussi bien en entreprise, en centre de formation et au niveau personnel ? Ce qui a changé ou pas ?

Vécu de la première période de formation en cours et en entreprise

Tutorat

Avis sur la formation et les périodes en entreprise

Le travail scolaire,

Les missions et les tâches

La préparation des épreuves et validation des compétences

Le projet en entreprise

Exemples de questions de relances :

Comment as-tu vécu ces derniers semestres en entreprise ? En centre de formation ?

Comment fais-tu le lien entre l'expérience en entreprise et les enseignements ?

Comment se passe la validation des compétences acquises en entreprise ?

Comment abordes-tu la fin de la formation ? En entreprise ? En cours ? les épreuves ?

Comment envisages-tu la suite en entreprise ?
Comment ça se passe avec tes collègues, en entreprise ? Dans l'organisme de formation ?
Comment évoluent tes activités ou missions en entreprise cette année ?

3. Après BTS AG ou TSMEL

Projets professionnels
Projets de formation
Projets personnels

Exemples de questions de relances :

Comment envisages-tu l'après Bac+2 ?
Comment imagines-tu ta vie après les études ?

4. Retour sur les expériences antérieures

Questions

Aujourd'hui, quel regard portes-tu sur tes expériences antérieures ?
As-tu changé tes projets depuis le début de la formation depuis notre dernier entretien ?

5. Connaissance du marché du travail :

Type et taille de l'entreprise d'accueil, secteur d'activité, réparation des hommes et des femmes...
Possibilités d'évolution dans l'entreprise d'accueil
État du marché du travail dans la spécialité de la formation

Exemples de questions de relance :

Que penses-tu du marché du travail dans ta spécialité ?
Que penses-tu des possibilités d'évolution dans l'entreprise ?
Que penses-tu du salaire, des perspectives, des emplois pour les hommes et les femmes dans ta spécialité ?

Renseignements

Activité de l'entreprise :

Diminution - Stagnation - Augmentation

Nb employé-e-s :

Secteur activité :

Répartition par activité ou poste : hommes / femmes

Changement de Situation : internat, dans famille, chez parents, en couple, enfants ...

Conclusion de l'entretien

Informez des modalités du dernier entretien (post formation) et recueillir un accord.

Annexe V : Guide d'entretien au temps T3

Guide d'entretien post formation n°.....

Nom : Prénom : N° ordre : ... Sexe : ... Âge : ...

Email : N° téléphone :

N° enregistrement : Date : Lieu :

Promotion : 1 ou 2 Formation : 2° année

Organisme de formation :

Période effective par rapport à l'examen : nombre de mois

Présentation et introduction

Bonjour, je suis xxxxx xxxxx doctorant. Je te contacte plusieurs mois après la fin de ta formation en alternance en XXXX comme nous en étions convenu lors de l'entretien de fin de formation. L'entretien d'aujourd'hui se fera sous la forme de questions-réponses et devrait durer moins d'une demi-heure. Cet entretien, comme les précédents, est sous couvert de l'anonymat.

Pour commencer, je vais te poser quelques questions pour connaître ta situation actuelle.

Réussite examen : **Oui / Non / Autres** :

Situation personnelle : des changements ? oui / non

Marié / en couple / vie seul(e) Nb enfants : Sexe : ... Âge... Domicile :

Ville Département/pays :

Chez parents / Appartement seul(e) / En couple / Colocation / Autres :

Situation de formation et professionnelle :

En emploi – En poursuite d'étude – Redoublant – Au chômage ou inactif

Autres :

Si en emploi

CDD – CDI – Intérim – Fonctionnaire – En Apprentissage/ Contrat de professionnalisation.

Autres :

Temps : Plein - Partiel

Description de l'emploi :

Salaire : Mensuel en euro ou % du SMIC

L'entreprise

Même entreprise que lors de la formation ? Oui / Non

Nb employé-e-s :

Répartition : hommes /femmes

Secteur d'activité :

Lieu de travail : Ville : Département :

Évolution de l'activité de l'entreprise : diminution / stagnation / augmentation

L'alternant-e :

Votre emploi est-il en relation avec votre dernière formation ? Oui / Non / Partiellement.

Expliquez en quoi ? (Compétences acquises en formation bac+2, secteur d'activité ...)

Votre situation professionnelle est-elle conforme à votre projet de fin de formation ?

Oui - Non - Partiellement

Expliquez en quoi ?

Si en situation de formation (alternance / statut scolaire)

Organisme de formation : Diplôme/titre préparé :

Niveau visé : BAC / Bac+2 / BAC+3 / BAC+5 / Autres :

Domaine :

Distance domicile centre formation : Ville :

Votre formation est-elle en relation avec votre dernière formation ?

Oui / non / partiellement

Expliquez en quoi ? (Compétences acquises en formation bac+2, disciplines, suite logique, élévation de compétence spécialisation/ élargissement ...)

Votre situation de formation est-elle conforme à votre projet de fin de formation ?

Oui - Non - Partiellement

Expliquez en quoi ?

Si au chômage - en recherche d'emploi – inactif (volontaire)

Actuellement que recherchez-vous : un emploi – une formation – Autres :

Précisez l'emploi ou la formation recherchée :

Qualification/niveau :

Aviez-vous envisagé cette situation ?

Oui - Non

Pouvez-vous m'expliquer comment vous êtes arrivé-e à cette situation ?

Suite page suivante ->

Pour tous et toutes (dans tous les cas répondre aux questions suivantes) :

Pour toutes et tous

Connaissance du marché du travail :

Que pensez-vous du marché du travail pour ta spécialité ? (poste, salaire, localisation, type l'entreprise, Possibilité d'évolution dans l'entreprise, Formation interne, Financement de formation qualifiante ou diplômante...)

Que pensez-vous du salaire, des perspectives d'emploi et d'évolution pour les hommes et les femmes ?

Quel regard portez-vous sur tes deux années de formation en BTS ou TSMEL , que se soit en entreprise ou en centre de formation ?

En Entreprise :

En centre de formation :

Avez-vous changé vos projets depuis le début de ta formation TSMEL ou BTS ?

Oui / non

Pourquoi ?

Avez-vous changé vos projets depuis notre dernier entretien (juste avant les examens)?

Oui / non

Pourquoi ?

Finalement, quels sont vos projets professionnels et personnels dans les années à venir ?

Projets professionnels:

Projets personnels:

Remercier la personne et lui signifier l'intérêt de sa contribution au travail de recherche.

Résumé / Abstract

Une étude longitudinale de l'élaboration des projets des alternant-e-s dans deux formations du supérieur court

Du renouveau des ambitions à l'anticipation des perspectives

Résumé : Dans les pays industrialisés, la durée de scolarisation s'allonge, formant des cohortes d'individus de plus en plus diplômés. Dans un contexte de fort taux du chômage en France et plus particulièrement des jeunes, l'alternance (et plus particulièrement l'apprentissage) est promue comme « la » solution par les institutions. L'alternance aurait des vertus en termes de professionnalisation et d'insertion dans l'emploi par une logique d'adéquation formation-emploi. Cependant, la population des alternant-e-s ne constitue pas un miroir fidèle de la composition des jeunes en formation sur le territoire national en termes de mixité sociale, de sexe ou des origines. Parmi ces jeunes, certain-e-s choisissent une formation en alternance du supérieur court – dont l'objectif est l'insertion rapide – avec des destinées différentes : le marché de l'emploi ou la poursuite de leur formation. Dans ce contexte, notre recherche s'intéresse à l'élaboration du projet d'orientation et professionnel des alternant-e-s engagé-e-s dans des formations dispensées par des organismes privés dans deux spécialités transversales aux secteurs d'activités des entreprises. L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre la dynamique des processus en jeu durant cette période et leur impact sur les projets et leurs concrétisations en fin de formation. Dans cette perspective, notre travail se concrétise par une recherche qualitative et longitudinale avec une focalisation sur les relations entre les environnements, les comportements et la personne. L'analyse montre que le recrutement est une rencontre « forcée » entre des entreprises de tailles différentes et des publics aux intentions et aux origines diverses (spécialités, voies de formation, statuts). Cette rencontre produit des effets différents tout au long de la formation en fonction de la biographie des individus sans bouleverser les habitus de genre du monde du travail.

Mots clés : formation en alternance, formation et enseignement professionnels, genre, inégalité sociale, orientation, enseignement supérieur court

A longitudinal research of the projects of the students at apprenticeship training

From the renewal of ambitions to the anticipation of prospect

Abstract : In industrialised countries the duration of schooling stretches out, and more and more people have a high academic level. In a French context of high rates of unemployment and more particularly among young people, institutions promote the alternation as "the" solution (and more particularly the training through apprenticeship). The alternation would have virtues in terms of professionalisation and insertion in the field of employment by the logic of adequacy training-employment. However the population of the students on work-based training is not a faithful mirror of the composition of the young people in training on the national territory in terms of social mix, sex or origin. Among these young people, some-are choosing a sandwich training of higher education – the objective of which is fast insertion – with different fates : the market of employment or the pursuit of their training. In this context, our research is interested in the elaboration of the project of orientation and professional of the students on work-based training. The objective of this research is to understand the better dynamics of the processes during this period and their impact on the projects, and their realisation at the end of the training. In this context, our work is concretised by qualitative and longitudinal research with a focus on the relations between the environments, the behaviour and the person. The analysis shows that recruitment is a "forced" encounter between companies of different sizes and candidates with different purposes and origins (specialities, training paths, status). This encounter produces different effects throughout the training according to the biography of the individuals without upsetting the gender habitus of the world of work.

Keywords : alternance training, vocational education and training, gender, social inequality, educational and vocational guidance, higher education