Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ?

What are the effects of the growing number of internships in higher education ?

Was sind die Auswirkungen von der Zunahme der Praktika im Hochschulsystem ?

¿Cuáles son los efectos de la inflación de pasantías en la enseñanza superior ?

Dominique Glaymann

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4340>

DOI : 10.4000/formationemploi.4340

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2015

Pagination : 5-22

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Dominique Glaymann, « Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? », *Formation emploi* [En ligne], 129 | Janvier-Mars 2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4340> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4340>

Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ?

DOMINIQUE GLAYMANN
Sociologue au LIPHA Paris Est
(Laboratoire interdisciplinaire d'étude du politique Hannah Arendt)
www.dglaymann.com

Résumé

■ Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ?

La multiplication des stages au sein des cursus de formation est généralement présentée comme la panacée face aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés du supérieur. Cet article révèle une grande diversité dans l'organisation des stages ainsi que des écarts entre leurs effets recherchés et leurs effets obtenus. Il explique la nécessité d'une évaluation de ce dispositif et souligne l'importance des conditions d'organisation et de suivi des stages sur leur qualité. Il convie enfin à une réflexion argumentée sur les objectifs que l'on peut raisonnablement fixer aux stages, en alertant sur les dangers de leur inflation actuelle.

Mots clés

Enseignement supérieur, stage de formation, insertion professionnelle

Abstract

■ What are the effects of the growing number of internships in higher education?

The multiplication of internships as part of their curriculum for the young people graduating from higher education is generally seen as a panacea for coping with the difficulties of integrating into the world of work. This article demonstrates the existence of a great variety of organisation for these internships as well as a significant gap between their desired results and the effects being actually obtained. It explains the need for an evaluation of this system and it underlies the importance of the conditions of their organisation and following up to gain quality. Finally it invites to a reasoned debate on what could be the achievable goals for these placements while warning on the dangers of such a present inflation.

Keywords :

Higher education, traineeship, transition from school to work

Journal of Economic Literature: **I 23, I 29**

Traduction : *Auteur*

Le stage s'est répandu dans l'enseignement supérieur comme outil de professionnalisation et élément de réponse aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Les conditions de réalisation de ces stages et leurs effets sont assez mal connus, dans la mesure où l'évaluation de leur organisation, de leur contenu et de leurs impacts reste insuffisante.

Le stage analysé dans ce texte se distingue des formations en alternance ou en apprentissage. Il s'agit d'une période d'immersion passagère d'un jeune en formation initiale dans une situation de travail, qui donne lieu à une participation observante devant permettre au stagiaire d'apprendre sur cet environnement professionnel et sur lui-même. Nous traitons ici des stages inscrits dans des cursus d'enseignement supérieur. Nous appuyons nos réflexions sur les résultats d'une recherche collective¹ entamée au sein du Largotec² (Laboratoire de recherche sur la gouvernance, territoires et communication), université Paris Est en 2006, et poursuivie, depuis 2010, dans le cadre du Réseau d'étude sur les stages et leur gouvernance (Restag, 2010). Cette recherche-action s'attache à théoriser l'objet social stage, à confronter ses effets attendus et ses effets obtenus et à construire des propositions pour optimiser ce dispositif.

Après avoir présenté l'essor des stages en questionnant leur contribution à la professionnalisation, nous interrogerons les effets de cet essor. Nous soulignerons la nécessité de mieux évaluer les stages pour bien connaître leur réalité et améliorer leur usage.

1 | Un essor des stages qui pose question

En France, le stage participe depuis très longtemps³ de la formation à certains métiers (médecin ou ingénieur) dans des établissements d'enseignement (facultés de médecine, écoles d'ingénieurs et de commerce). Il sert aussi à la probation des reçus aux concours administratifs (enseignement, fonction publique territoriale). Ces dernières décennies, il a connu une extension dans l'enseignement scolaire et universitaire, d'abord au sein des cursus dits professionnalisants qui ont été multipliés (Diplôme universitaire de technologie (DUT), Brevet de technicien supérieur (BTS), bac professionnel, Diplôme d'études

1. Cet article engage évidemment son seul signataire.

2. Le 1er janvier 2015, le Largotec (université Paris Est Créteil) a fusionné avec le laboratoire Espaces éthiques et politiques (université Paris Est Marne-la-Vallée) pour donner naissance au Liphia Paris Est (Laboratoire interdisciplinaire d'étude du politique Hannah Arendt).

3. « Étymologiquement, le mot stage semble avoir une double origine : féodale et canonique. Le stagium, c'est en effet l'obligation pour le vassal de séjourner dans le château du suzerain ; et aussi celle pour le chanoine de résider dans son église. Le vassal est dit estagier ; le chanoine stagier. Or, dans les années 1770-1780, le mot stage prend un sens plus étendu, à savoir une période d'études pratiques imposée pour l'exercice de certaines professions. » (Valet, 2013, p. 37).

supérieures spécialisées (DESS), licence professionnelle), puis dans un nombre croissant de cursus universitaires. Si aucun dénombrement indiscutable n'est disponible, toutes les études concluent à une tendance à la multiplication des stages. Selon J. Bayou (de *Génération précaire*), « *le nombre de stagiaires a augmenté de 50 % entre 2005 et 2008.* » (Bayou, 2010, p. 70). En 2012, J.-B. Prévost écrit, dans son Avis au Conseil économique, social et environnemental, que « *le nombre de stages en milieu professionnel est estimé aujourd'hui à environ 1,6 million par an contre 600 000 en 2006.* » (Prévost, 2012, p. 27). Comment comprendre un tel développement ? Après avoir exposé le lien entre l'essor des stages et les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés, nous montrerons que cet essor constitue un fait social qui s'est imposé sans être vraiment maîtrisé.

Encadré 1 : Méthodologie

Outre la recension d'articles et d'ouvrages, la compilation de données statistiques et de références juridiques, l'enquête exploratoire a utilisé des entretiens collectifs avec une cinquantaine d'étudiants d'une université francilienne et d'élèves d'une école de commerce provinciale (garçons et filles de niveaux bac + 2 à bac + 5), une dizaine d'entretiens avec des responsables de diplômés et de services des stages et des interviews de représentants d'organisations (un syndicat étudiant, Génération précaire, le MEDEF – Mouvement des entreprises de France – et deux organisations syndicales de salariés).

Le programme de recherche s'appuie sur différents outils de recueil de données (entretiens, enquêtes par questionnaire, ateliers d'échanges). Il a donné lieu à deux colloques tenus en 2010 et à la publication d'un ouvrage collectif (Briant, Glaymann, 2013). Une enquête sur le tutorat dans les entreprises a aussi été menée entre 2012 et 2014, dans le cadre d'une convention avec l'Apec (Association pour l'emploi des cadres).

Cette recherche comporte trois caractéristiques majeures :

- collective, elle associe des chercheurs de trois laboratoires et équipes (le Largotec – Laboratoire de recherche sur la gouvernance publique, territoire et communication – puis le Lipha – Laboratoire interdisciplinaire d'étude du politique Hannah Arendt, et l'Ecole des Ponts ParisTech, « Enseigner, transmettre, encadrer », université d'Evry) ainsi que différents chercheurs contribuant au Restag (Réseau d'études sur les stages et leur gouvernance) ;
- pluridisciplinaire, elle croise les approches et les méthodes de la sociologie, du droit, de la science politique, de l'économie, de la gestion et des sciences de l'éducation ;
- recherche-action, elle vise à formuler des préconisations pour améliorer l'existant et se nourrit d'échanges entre chercheurs et acteurs sociaux directement ou indirectement praticiens du stage.

Les dimensions temporelle (travail de longue durée) et comparatiste (comparaisons diachroniques et internationales) sont des options importantes, de même que la volonté d'articuler les approches globales (structures et mécanismes socio-économiques, juridiques et politiques) avec l'analyse d'expériences et de discours d'individus en action et en relation dans le contexte des stages.

1.1 Un essor lié aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés

L'essor des stages tient à un consensus implicite entre les acteurs du triangle des stages, établissements de formation, élèves et étudiants, organismes d'accueil (cf. **figure 1**).

Le fort taux de chômage des jeunes, dans un contexte de chômage général élevé et de massification de l'enseignement supérieur, a poussé un nombre croissant de responsables de composantes et de diplômés à inscrire des stages dans leur cursus (Barbusse, Glaymann, 2012). L'intérêt gestionnaire de certains responsables d'UFR (unité de formation par la recherche) et d'écoles a également joué ; les stages permettant en effet d'inscrire plus d'étudiants (payant leurs frais d'inscription) qu'il n'y a de places et d'heures d'enseignement disponibles, puisque les étudiants alternent périodes de cours et périodes de stage.

De leur côté, les entreprises, administrations, collectivités et associations accueillant des stagiaires ont manifesté leur intérêt croissant. Elles trouvent en effet plusieurs attraits aux stages, notamment la possibilité de présélectionner et de tester de futurs jeunes salariés, mais également l'aubaine permettant d'employer une main-d'œuvre quasi-gratuite.

Les étudiants ont aussi de plus en plus valorisé le passage en stage : un moyen d'apprendre moins académique que les cours ou les TD (travaux dirigés), et surtout un tremplin espéré vers l'emploi. Les stages sont ainsi devenus un critère important pour choisir une orientation et un établissement, ainsi qu'une nouvelle norme au sein des parcours de formation.

Les acteurs du triangle des stages ont une pluralité d'attentes (plus ou moins pensées) qui relèvent de logiques distinctes. Ces logiques peuvent être conciliées, mais peuvent aussi entrer en contradiction ou ne pas être congruentes en impliquant une « domination » de certains acteurs sur d'autres. Ce système « ouvert » fait intervenir d'autres individus et groupes sociaux (familles, organisations de salariés, d'étudiants ou d'employeurs, institutions publiques). Un « bon » stage ne peut ignorer ni les spécificités de ces divers acteurs, ni la pluralité de leurs objectifs.

Les pouvoirs publics, quant à eux, ont de plus en plus explicitement encouragé le recours aux stages en pensant y trouver un outil de professionnalisation et une réponse efficace au chômage des jeunes diplômés du supérieur. Une accélération s'est produite en 2007, avec la loi LRU qui a ajouté l'insertion professionnelle aux missions de l'enseignement supérieur, et avec le Plan pour la réussite en Licence qui prône « *au moins un stage validé dans le cursus pour tous les étudiants diplômés de licence* » (MESR, 2007, p. 18).

Cette accumulation de motivations et d'incitations a engendré une multiplication du nombre de stages, de stagiaires, de tuteurs et de maîtres de stage (dans les établissements d'enseignement comme sur les terrains de stage), sans que leur organisation ne soit toujours efficace.

Figure 1 : Le triangle du stage

1.2 Un fait social plutôt qu'un choix maîtrisé

1.2.1 Un phénomène inflationniste

Le terme inflation qualifie bien cet essor auto-entretenu et largement alimenté par la concurrence, le mimétisme et la routine qui ont contribué à l'inscription croissante de stages dans des cursus. Nos observations révèlent un flou fréquent quant aux objectifs fixés aux stages, aux conditions de leur mise en place, à leurs modalités d'encadrement et de tutorat, à leurs règles d'évaluation et à leur exploitation pédagogique. Si le stage est présenté comme un moyen de faciliter la professionnalisation et d'améliorer les chances durant la future recherche d'emploi, cette efficacité est plus postulée qu'étayée. Quant à ses conditions de réalisation, elles sont longtemps restées à la seule initiative de ses auteurs, jusqu'à ce que cela devienne un enjeu social explicite.

Encadré 2 : Les grandes étapes de construction du cadre réglementaire des stages

Mars 2006 : la loi sur l'Égalité des chances rend obligatoires la signature d'une convention tripartite et la gratification des stages à partir de trois mois.

Avril 2006 : le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche élabore une « Charte des stages en entreprise », en lien avec les ministères de l'Emploi, du Travail et de l'Éducation nationale.

Août 2006 : un décret impose au secteur privé des clauses obligatoires pour les conventions de stage et le versement d'une gratification à partir de trois mois.

Janvier 2008 : un décret étend l'application du décret d'août 2006 aux entreprises publiques, aux établissements publics industriels et commerciaux et aux associations ; il impose aux entreprises la tenue d'un fichier des conventions de stage.

Juillet 2009 : un décret étend à la Fonction publique l'obligation de signer une convention tripartite et de gratifier les stages.

Novembre 2009 : la loi relative à l'orientation et la formation tout au long de la vie abaisse à deux mois la durée des stages en entreprise devant être gratifiés.

Août 2010 : un décret précise les conditions d'inscription des stages dans les cursus de formation et affirme leur dimension pédagogique et l'importance d'une restitution par l'étudiant à la fin du stage.

Juillet 2011 : la loi Cherpion indique que les stages « *ne peuvent pas avoir pour objet l'exécution d'une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent de l'entreprise* » ; elle fixe une durée maximum de six mois pour les stages effectués par un stagiaire dans une entreprise et impose un délai de carence entre deux stages sur un même poste.

Juillet 2013 : la loi Fioraso précise qu'on doit confier à un stagiaire « *une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'organisme d'accueil* » et que « *les stages ne peuvent pas avoir pour objet l'exécution d'une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent* ».

Juillet 2014 : la loi Khirouni réaffirme différentes règles contenues dans les lois de 2011 et de 2013 ; elle ajoute notamment le principe de limitation du nombre de stages par entreprise et par tuteur (les règles applicables étant renvoyées à un futur décret), la possibilité de contrôle par les inspecteurs du travail et accorde quelques nouveaux droits aux stagiaires.

Novembre 2014 : un premier décret limite à 16 le nombre de stagiaires qu'un enseignant peut simultanément encadrer et complète la liste des mentions obligatoires des conventions de stage.

1.2.2 Un vide réglementaire en cours d'encadrement

L'année 2006 a marqué une prise de conscience de l'importance de la question des stages, par les pouvoirs publics et les organisations collectives d'étudiants, de salariés et d'employeurs, suite au mouvement de contestation du projet de CPE (Contrat première embauche) et à la mobilisation de stagiaires initiée par le collectif *Génération précaire*. L'encadrement réglementaire (cf. **encadré 2**), progressivement élaboré depuis,

a défini un cadre, insisté sur la nécessaire inscription des stages dans les dispositifs de formation et ouvert des droits aux stagiaires.

Ce cadre règlemente le stage et l'inscrit dans le Code de l'éducation, en distinguant donc clairement un stage d'un emploi salarié (encadré par un contrat de travail et régi par le Code du travail). Il donne des orientations mais il ne permet ni d'assurer la qualité pédagogique et organisationnelle des stages, ni d'éviter le recours à des stages mal conçus ou abusifs⁴.

1.2.3 Des objectifs imprécis et rarement évalués

Un grand flou règne sur le sens conféré aux termes professionnalisation et insertion professionnelle par les établissements de formation qui mettent en place des stages. Les anciennes écoles d'ingénieurs et de commerce ou les facultés de médecine s'appuient sur la définition précise de métiers et de modalités expérimentées d'acquisitions de compétences ; ce n'est cependant pas le cas de la plupart des cursus universitaires et des écoles plus récentes (commerce, management, etc.)⁵ que nous avons observés. Quand des objectifs précis ne sont ni précisés, ni débattus avec les tuteurs de terrain, l'inscription d'un stage dans un cursus relève d'un usage très instrumental. Cela conduit à occulter les questions cruciales posées par la construction de savoirs transférables et d'une employabilité durable permettant de construire une carrière ; alors même que de fausses évidences sur les effets des stages tendent à entretenir des illusions sur l'efficacité automatique de l'expérimentation pratique pour compléter les apprentissages académiques.

L'absence d'évaluation des effets des stages qui ressort de nos observations, notamment au sein des universités et de nombre d'écoles, confirme un recours souvent peu rationalisé à ce dispositif. L'imprécision des objectifs fixés aux stages (et donc aux étudiants qu'on y envoie) et la faiblesse des dispositifs d'évaluation (des stages et non des stagiaires) font système (cf. **encadré 3**).

4. Nous ne savons pas en chiffrer le nombre, mais notre enquête comme plusieurs autres (Domingo, 2002 ; Issehnane, 2011 ; Giret, Issehnane, 2012) montrent que ceux-ci ne sont pas marginaux.

5. Nous distinguons les écoles les plus anciennes, les plus prestigieuses et les mieux financées telles que l'Ecole des Ponts ou HEC – Hautes études commerciales – (liste non exhaustive) de la multitude d'écoles plus récentes, souvent plus petites, et de la plupart des universités dont les moyens, notamment ceux dédiés aux stages, sont infiniment moindres.

Encadré 3 : Exemples de présentation de la politique de stage de composantes d'universités

« Une véritable politique des stages a été développée pour répondre à trois objectifs : acquérir des compétences empiriques en appui des connaissances théoriques et appliquées, faire connaître concrètement et sous divers angles le monde professionnel et offrir aux étudiants la possibilité d'enrichir leur CV et de prouver leur aptitude à s'intégrer dans un emploi qualifié. (...) Ces connaissances (...) constituent un atout majeur dans la recherche d'un emploi. » (Faculté d'Administration et Échanges Internationaux, université Paris Est Créteil).

« La Faculté a mis en place un certain nombre d'actions et de manifestations, notamment pour accompagner les étudiants vers une insertion réussie, c'est-à-dire rapide et en adéquation avec leur qualification et leurs compétences, sur le marché du travail. (...) Grâce à ces rencontres, aux stages, aux qualifications en langues et en informatique, aux entraînements de rédaction de CV et de lettres de motivation, les étudiants de la Faculté connaissent un taux d'insertion professionnelle élevé. » (Faculté des sciences économiques, université de Rennes 1).

« Vous serez préparés à l'entrée dans la vie active : développement de projet professionnel dès la première année de licence, stages obligatoires en entreprise de la L2 au M2, possibilité d'étudier dans des universités étrangères partenaires. Le choix de cette politique de formation nous permet d'afficher des taux d'insertion professionnelle élevés : plus de 80 % d'entre vous auront un emploi dans les deux mois suivant l'obtention du Master » (Institut des sciences de l'entreprise et du management, université Montpellier 1).

Comment analyser les effets des stages sans les relier à des effets recherchés pensés et sans replacer la question de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés dans le contexte du système d'emploi tel qu'il fonctionne désormais ? Prétendre mesurer les effets de professionnalisation des stages en chiffrant le nombre d'emplois obtenus par des sortants de stage est illusoire, puisque cela consiste à présumer que la succession stage/emploi relève d'une causalité que rien ne démontre⁶. Le fait que les stages notés dans un CV soient devenus un signal recherché par les recruteurs révèle leur conformisme et une évolution des modes de recrutement, mais ne démontre pas de gains en professionnalisme. De même, penser évaluer la qualité de l'insertion en mesurant la rapidité d'accès au premier emploi est faire peu de cas de la qualité de ces premiers emplois et de leurs impacts sur la suite des carrières.

La multiplication des stages est un fait social qui s'impose aux acteurs, une norme qui contraint les responsables de diplôme dans la construction de leurs cursus et les étudiants dans la rédaction de leur CV. Cette multiplication autoalimentée perd de sa valeur : avoir fait un stage n'est plus un avantage comparatif ; chaque étudiant cherche donc à en faire plusieurs et les établissements formateurs en proposent de plus en plus. Cela génère des dérives et des effets pervers qui appellent une analyse évaluative et une limitation du nombre de stages à rebours de la « stagification » en cours.

6. Déduit-on que le chômage prépare à l'emploi du fait qu'en général, un emploi succède à une période de chômage ?

21 Optimiser l'usage des stages face aux risques de dérives

L'inscription de stages dans les cursus de diplômes ne répond pas toujours à une logique réfléchie, et rares sont les bilans, à tout le moins les bilans publiés, à propos de leurs effets. De son côté, le travail pédagogique pour tirer profit des stages est souvent réduit à la rédaction, plus ou moins encadrée, de rapports de stages, éventuellement suivie de soutenances orales, au risque de ne donner place « à *aucun travail intellectuel approfondi de relecture, commentaire et réécriture* » (Villette, 1998, p. 105) ni à des retours réflexifs collectifs.

La complémentarité entre les attentes des acteurs des stages reste souvent une possibilité dont on se contente d'espérer qu'elle aura lieu et produira des effets positifs. Mais rien ne va de soi quand il s'agit de concilier la contribution formative, socialisatrice et professionnalisante du stage (qui suppose notamment un tutorat et un encadrement chronophages donc coûteux pour l'établissement formateur et pour l'organisme d'accueil) avec la contribution productive (qui nécessite un engagement laborieux du stagiaire et des résultats économiques).

Il ne suffit pas d'envoyer des jeunes en stage pour « professionnaliser » leur formation, améliorer leur future employabilité définie comme « *la capacité à demeurer autonome dans un développement de carrière, la capacité à intéresser successivement plusieurs employeurs, à changer de voie, à forger son itinéraire professionnel* » (Gazier, 2003, p. 97) et préparer leur accès à des emplois de qualité⁷. Au-delà des questions que soulève l'organisation du stage (signature de la convention, définition des tâches, respect des obligations légales, tutorat, relation entre école et organisation d'accueil), évidemment perfectible, cela interroge quant aux effets recherchés et aux effets obtenus. Après avoir discuté des objectifs des stages, nous aborderons les limites de ce que l'on peut effectivement en attendre.

2.1 Des stages pour quels objectifs ?

Une première question concerne l'objectif central de professionnalisation. Le stage est souvent abordé d'un point de vue assez étroit qui réduit la professionnalisation à quelques apprentissages immédiatement opérationnels ou à un « dressage » comportemental. Cette vision paraît bien pauvre pour la formation en général, et pour des formations supérieures en particulier. Une approche plus large conduit à considérer comme « professionnalisante » l'acquisition de connaissances et de savoirs pratiques pouvant être ultérieurement transposés à des contextes de travail divers. Cette seconde acception, plus riche, montre qu'il est vain d'attendre d'une formation initiale qu'elle fabrique des professionnels « prêts à l'emploi », immédiatement performants et hautement productifs. Une formation, même

7. La notion de qualité de l'emploi renvoie à une pluralité de caractéristiques, notamment « *le niveau de qualification, l'effort et l'intensité du travail, l'autonomie, les salaires, le risque, le niveau de sécurité de l'emploi, et le bien-être des travailleurs* » (Davoine, Erhel, 2007, p. 49).

professionnalisante, même portée par d'autres professionnels que ceux de l'enseignement et même recourant à des phases pratiques et expérimentales (stages, alternance, apprentissage) ne suffira jamais à apporter la combinaison de connaissances, de capacités, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être que procurent l'expérience et la distanciation. Un débutant sortant de formation a toujours eu et aura toujours besoin d'années d'expérience et de confrontation avec les réalités du travail, les difficultés et les imprévus pour acquérir ce qui fait le « vrai » et le « bon » professionnel.

La professionnalisation que peut nourrir une formation supérieure de qualité résulte de connaissances fondamentales et d'une capacité à réfléchir sur ce que l'on fait et sur ce que l'on observe. Cet outillage peut faire gagner en maturité, en efficacité et en productivité grâce aux acquis d'expériences qu'il faut ensuite faire fructifier, si l'on admet que la compétence est « *acquise non seulement dans la formation scolaire initiale, mais aussi dans la formation ultérieure, qu'elle soit sur le tas ou continue, et grâce à l'expérience professionnelle.* » (Rose, 1998, p. 82). De ce point de vue, le stage est un dispositif utile si on l'articule avec d'autres modalités de formation, mais il n'est ni le seul outil, ni le moyen incontournable de professionnaliser.

A ce sujet, une réflexion sur les usages pédagogiques de l'expérience acquise au cours des « petits boulots » ou « jobs étudiants » très répandus pourrait déboucher sur des travaux constructifs (rapports d'étonnement, réflexions, analyses collectives des retours d'expérience) et éviter la multiplication de stages parfois vides de contenu (au-delà du « stage cafés photocopies » rare pour les niveaux supérieurs à bac + 2, il existe de nombreuses missions qui se limitent à des tâches d'exécution répétitives) ou de stages servant d'emplois masqués dont l'apport formatif est fort discutable (Rose, 2014).

Une réflexion substantielle sur la notion de professionnalisation ainsi que des évaluations construites sur les retours d'expérience sont nécessaires pour mieux saisir ce que les stagiaires apprennent durant leurs stages et par quels processus ils progressent. C'est aussi une nécessité si l'on veut améliorer l'organisation des stages en leur fixant des objectifs atteignables et compris par les étudiants.

L'insertion professionnelle demande également réflexion en elle-même et dans son rapport aux stages. Décrocher un premier contrat de travail constitue sans conteste un moment important pour tout sortant de formation initiale ; toutefois, ce premier cap ne suffit pas forcément à réussir une insertion professionnelle définie comme le « *processus par lequel des individus n'ayant jamais appartenu à la population active, accèdent à une position stabilisée dans le système d'emploi* » (Vernières, 1997, p. 12). Cela dépend de la qualité de l'emploi (contrat, statut, rémunération) et du travail (contenu, niveau de qualification).

Il s'agit d'une question importante alors que le fonctionnement actuel du système d'emploi conduit souvent à débiter la vie active par une course à obstacles qui concrétise le pronostic selon lequel « *les jeunes devront prendre en charge, seuls, la question essentielle de leur mise au travail* » (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001, p. 110).

Cette phase d'insertion (qui dure quelques mois à plusieurs années) est fréquemment jalonnée d'« *emplois de médiocre qualité* » (Moncel, 2010, p. 11) et implique parfois du déclassement : parmi les différents types de parcours, nombre d'entre eux sont marqués par des situations de « déclassement salarial », c'est-à-dire des situations où le jeune occupe un emploi « *faiblement rémunéré au regard de son niveau de diplôme* », *situations de déclassement plus ou moins durables.* » (Nauze-Fichet, Tomasini, 2005, p. 58). Il n'est évidemment pas sans conséquences que cette insertion s'inscrive dans un contexte de sur-chômage des moins de 25 ans, en France comme dans l'Union européenne⁸ où, de façon récurrente, le taux de chômage des actifs de moins de 25 ans est 2 à 2,5 fois supérieur à celui de l'ensemble des actifs.

Dans quelle mesure la professionnalisation, et spécifiquement les stages, peut-elle améliorer les conditions de cette insertion ? Si l'on admet que « *le sur-chômage des jeunes n'est pas d'abord lié aux caractéristiques de certains jeunes, il est avant tout un problème de chômage et de mode de fonctionnement du marché du travail* » (Lichtenberger, 1996, p. 37), c'est d'abord du côté du système d'emploi, et non du système de formation que se joue cette insertion. Sans exonérer ce dernier d'une meilleure préparation des jeunes diplômés du supérieur, cela rappelle qu'il est impossible d'en attendre la solution à ce qui reste « avant tout » un problème d'emploi.

2.2 Les limites des stages face au chômage élevé des débutants

Sans discuter ici des facteurs expliquant la situation des jeunes au regard de l'emploi, rappelons que « *le fait de "devoir s'insérer" en essayant de trouver du travail, à la sortie de l'école ou de l'université, est tout sauf un donné naturel qui aurait toujours existé. Au contraire, c'est une exigence relativement récente, en France comme ailleurs.* » (Dubar, 2001, p. 23). D'où vient donc ce « problème » d'insertion des jeunes qui émerge dans les années 1980 ?

Le diagnostic le plus fréquent attribue le chômage des jeunes et leurs difficultés pour trouver des emplois de qualité à leur éloignement des exigences du travail, qui résulterait de l'inadaptation de leurs formations et de leur inexpérience. Cette analyse sous-tend le plébiscite dont le stage fait l'objet comme moyen pour les étudiants de prendre conscience des réalités du monde économique et des entreprises dont, par nature, leurs enseignants n'auraient pas connaissance. Il suffirait alors de « tremper » ces jeunes dans un bain professionnel pour qu'ils en ressortent employables. Ce mythe de l'immersion qu'illustre la comptine de « *la souris verte*⁹ » (« *Trempez-la dans l'huile, trempez-la dans l'eau, ça fera un*

8. En 2013, dans l'Union européenne, les moins de 25 ans avaient un taux de chômage de 23,5 % contre un taux global de 10,9 % (selon Eurostat). En France, l'INSEE affichait 23,9 % pour les moins de 25 ans et 9,8 % pour l'ensemble des actifs durant cette même année.

9. Nous empruntons cette comparaison imagée très parlante à E. Reille-Baudrin (2013) qui l'a exposée, en août 2013, lors du symposium du congrès AREF (*Actualité de la recherche en éducation et en formation*) consacré aux stages.

escargot tout chaud») repose sur une double erreur : une erreur de diagnostic des causes des difficultés d'insertion des jeunes et une erreur sur les potentialités des stages.

Le manque d'expérience des débutants (même s'ils sont généralement « jeunes », l'âge de fin de formation initiale varie) n'est en rien une nouveauté des années 1980, lorsqu'a émergé ce « *problème de l'insertion professionnelle des jeunes*¹⁰ ». Par définition, un débutant manque d'expérience, aujourd'hui comme hier ! Quant aux niveaux de formation, même si l'on peut évidemment discuter de la qualité du système éducatif, rappelons qu'ils sont plus élevés qu'ils ne l'ont jamais été. Comme le souligne É. Verdier, « *les jeunes générations sont beaucoup plus formées que leurs aînés (...) l'emploi n'a jamais été aussi fermé aux jeunes* ». (Verdier, 1996, p. 51). « Tremper » les jeunes pendant quelques semaines dans le monde du travail ne suffira pas à remédier à leur manque d'expérience en faisant d'eux « des salariés tout productifs ». De toute façon, cela n'aurait qu'un effet limité sur le chômage des jeunes et leur difficile insertion, qui sont avant tout liés au fonctionnement actuel du système d'emploi (Fondeur, Minni, 2004).

Néanmoins, il est nécessaire de réfléchir aux évolutions qui pourraient permettre à l'enseignement supérieur de mieux préparer les futurs diplômés à affronter ces réalités. Cela confirme l'utilité d'une recherche-action pour améliorer les conditions de mise en œuvre des stages, en considérant qu'il est à la fois excessif et réducteur d'attendre des stages qu'ils permettent aux jeunes diplômés d'accéder rapidement à des emplois durables et de qualité. Ils ne peuvent avoir que très peu d'effets directs à ce niveau ; en revanche, ils constituent un outil dont on peut attendre trois apports potentiels complémentaires : un enrichissement de la formation, une contribution à la socialisation identitaire et une source de savoirs et de contacts utiles au futur accès à l'emploi. Mais ces très riches potentialités ne peuvent être ni concrétisées dans n'importe quelles conditions, ni dupliquées à l'infini.

2.3 Les apports des stages et leurs effets sur la qualité de l'insertion

2.3.1 Un apport didactique

Le premier apport potentiel est didactique, car les stages constituent un moyen de compléter et d'enrichir les enseignements « académiques ». Par leur nature expérientielle, ils permettent d'apprendre autrement et d'autres choses en faisant, en observant et en réfléchissant.

Sans mythifier la pratique, il apparaît que la confrontation à des situations, des tâches, des impératifs, des relations et des obstacles professionnels conduit à expérimenter ses savoirs, à mettre ses compétences à l'épreuve, à faire face à des difficultés, à ressentir des réussites et des échecs, mais aussi à regarder, écouter et analyser ce qui fait la réalité du travail. La

10. Différents travaux, notamment ceux de B. Fourcade (1992), ont montré qu'auparavant déjà, de nombreux jeunes débutaient leur vie active en expérimentant des « *formes particulières d'emploi* », mais ils échappaient en général au chômage et aux formes actuelles d'emploi précaire.

double posture de participation et d'observation qui amène à agir et à réfléchir peut aider à construire de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être qui seront d'autant plus durables et transférables qu'ils ne se limiteront pas à de simples apprentissages opératoires. C'est une façon d'apprendre dont les modalités diffèrent à l'évidence des situations habituelles dans les cursus scolaires et universitaires ; cela contribue à la professionnalisation en donnant l'occasion de faire usage des savoirs acquis, de les questionner et de les enrichir (Briant Glaymann, 2013).

2.3.2 Une dimension socialisatrice

La deuxième dimension, socialisatrice, aide des jeunes en formation initiale à mûrir, à devenir adultes et à s'intégrer dans la société. Certains stages peuvent jouer un rôle de rite de passage, au sens qu'en donne P. Berger : « *la répudiation d'une identité ancienne – celle de l'enfant par exemple – et l'initiation à une nouvelle identité – comme celle de l'adulte.* » (Berger, 2006, p. 141). Une autonomie et une responsabilisation, même relatives, conduisent un stagiaire à quitter partiellement et provisoirement sa seule posture d'élève ou d'étudiant, même s'il ne devient pas un salarié

Confronté à la nécessité d'atteindre des objectifs « performatifs » et pas seulement « formatifs », inscrit dans des relations de travail (avec des supérieurs hiérarchiques, des collègues, des clients), le jeune en stage a la possibilité de « grandir », de prendre confiance et de mettre à distance son état d'adulescent en formation pour se rapprocher de son devenir d'adulte en emploi.

2.3.3 Une dimension professionnalisante

La troisième dimension qui apparaît plus directement professionnalisante renvoie au potentiel des stages pour contribuer à l'approfondissement du projet professionnel et à la préparation de la future insertion de jeunes diplômés. Ils permettent de tester des activités et des structures de travail pour mieux identifier ce que l'on aurait envie de faire (ou d'éviter), en donnant de la substance à des orientations professionnelles encore souvent vagues ou idéalisées.

Ils fournissent aussi l'occasion de montrer à des employeurs et à des recruteurs potentiels de quoi on est capable et de prendre des contacts qui pourront servir lors de la recherche d'emploi. Dans certains cas, un stage peut directement déboucher sur un premier contrat de travail, mais c'est loin d'être un cas général ; cela dépend fortement de la conjoncture économique et du contexte particulier du stage (A-t-il lieu en fin de formation ? Dans un secteur qui embauche ? Chez un employeur prêt à recruter un jeune ?).

2.3.4 Evaluer la qualité des stages

Tout stage n'est pas un « bon » stage, c'est-à-dire un stage qui concrétise au moins partiellement ces riches potentialités. Il faut réunir différentes conditions, en particulier sur le contenu des missions, l'encadrement pédagogique du côté des établissements formateurs,

le tutorat sur le terrain du stage et la posture du stagiaire, comme notre enquête nous a permis de le comprendre (cf. **encadré 1**).

Comme l'ont révélé J.-F. Giret et S. Issehnane (2012), la qualité des stages conditionne leurs apports. En distinguant et en quantifiant quatre grandes catégories de stage, ils ne signalent une dimension formellement formatrice du stage que dans 42 % des cas étudiés.

Figure 2 : Typologie des stages en quatre catégories

Données de Giret, Issehnane, 2012

L'analyse de S. Issehnane confirme, d'un côté, l'existence de liens entre les types de stage et la formation d'enseignement supérieur suivie, donc entre type de stage et caractéristiques sociales du stagiaire et, d'un autre côté, une forte relation entre type de stage et effets sur l'insertion professionnelle ultérieure. Selon elle, « *le stage peut avoir un effet professionnalisant sur le marché du travail, ce qui permettrait de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. Cependant, seuls certains types de stages procurent un avantage* ». Elle ajoute que « *la qualité des stages peut également varier selon les universités ou les écoles qui les proposent (en fonction notamment du carnet d'adresses du bureau des stages ou des responsables de formation) : trouver une bonne Ecole ou un bon Master peut également être un préalable à trouver un bon stage. Un des risques est alors que le stage renforce plus les inégalités initiales en termes de niveaux de diplômes et de formations qu'il ne les réduit* » (Issehnane, 2011, pp. 163-164).

On observe ainsi une réplique, sur le « marché du stage », des mécanismes de sélection, voire de discrimination qui agissent sur le « marché des formations », puis sur le marché du travail. Si certains stages de formation peuvent contrebalancer certaines modalités de différenciation et être favorables à des étudiants aux profils plutôt défavorisés (origine sociale,

consonance du patronyme, mauvaise réputation de l'école ou de l'université), l'effet global se limitera à modifier l'ordre de la file d'attente pour accéder à l'emploi.

Les analyses typologiques des stages permettent de récuser l'opposition stérile et réductrice entre, d'un côté, une « sacralisation » du stage qui en fait une panacée face aux défauts des formations académiques et aux difficultés d'insertion professionnelle et de l'autre, une « diabolisation » qui réduit le stage à un moyen d'attirer les étudiants en optimisant la gestion financière des universités, et une forme de salariat déguisé, synonyme d'exploitation systématique des stagiaires par les organisations les accueillant. Une analyse plus subtile nécessite que soient construits des moyens d'évaluation sur le terrain de stage (missions, tutorat, conditions de travail) et sur leur encadrement pédagogique (indications d'objectifs, accompagnement et direction pour la réalisation des rapports ou des mémoires, analyse et exploitation au retour), puis leur valorisation.

Si des orientations générales gagnent sans doute à être fixées au plan national, c'est aussi au niveau des établissements et des enseignants en interaction et en collaboration avec les organismes d'accueil et avec les tuteurs qu'une telle évaluation des stages est attendue. Nos observations montrent que si de telles évaluations existent dans nombre de « grandes » écoles d'ingénieur ou de commerce, elles sont beaucoup plus rares et approximatives dans les autres écoles et les universités, ne serait-ce qu'en raison de la faiblesse des moyens humains et financiers qui sont affectés aux stages.

La mise en place d'observatoires des stages à l'échelle d'établissements ou de territoires aiderait à mieux connaître la réalité des stages et à mieux saisir leurs effets en suivant des cohortes pour une vision longitudinale. Une telle démarche pourrait faire progresser la réflexion sur les effets attendus (les objectifs) et sur les effets obtenus (les résultats) des stages en distinguant les niveaux de formation et les spécialités. Cela suppose de prendre le temps et le recul nécessaires afin d'adapter les dispositifs aux réalités particulières des formations en tirant parti des « bonnes pratiques ».

Conclusion

Évaluer les stages et leurs effets représente un enjeu très important compte tenu des potentialités que nous avons énumérées, mais aussi des risques que génère l'inflation actuelle des stages.

Un premier risque majeur de dérive est l'essaimage de stages peu utiles, voire inutiles, sans contenu et sans possibilité d'apprentissage réel ; ceux-là ne servent qu'à conférer une attractivité factice aux écoles ou universités (jouant d'un effet d'affichage) et/ou à économiser des heures de cours (en ne servant que des objectifs de gestion des moyens).

La seconde dérive prend la forme d'un détournement par lequel des employeurs (privés, publics et associatifs) utilisent des stages comme des substituts à des emplois salariés en

faisant travailler des jeunes en formation qu'ils sous-paient, et parfois sans organiser aucun tutorat réel.

Non seulement les stages de ce type apportent peu en termes de formation, mais surtout ils compliquent l'insertion professionnelle en supprimant du marché du travail des emplois de débutants de plus en plus souvent occupés par des stagiaires. Le paradoxe est alors que l'on cantonne des jeunes en formation, et parfois des diplômés (Glaysmann, Grima, 2010), dans la précarité et le sous-emploi au nom de la volonté de faciliter leur insertion professionnelle.

Ainsi, la question du stage n'intéresse pas seulement le champ de l'enseignement supérieur, mais aussi celui de l'emploi autour de la relation formation-emploi, toujours aussi difficile à « trouver » (cf. Tanguy, 1986).

Une évaluation des stages devrait prendre en compte les expériences positives et les dérives, analyser les « bonnes pratiques » et les « mauvaises ». Il s'agit non seulement de réduire les abus et les dérives aux effets délétères, mais surtout de valoriser les expériences fécondes en capitalisant les enseignements dont elles sont porteuses. Cela pourrait notamment passer par la mise en œuvre de moyens tels que des observatoires des stages au sein des établissements d'enseignement supérieur.

■ Bibliographie

Barbusse B., Glaysmann D. (2012), Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ?, in Quenson E., Coursaget S. (Dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse, Octarès, pp. 75-88.

Bayou J. (2010), « Mieux encadrer les stages. Génération précaire en première ligne », *Cadres CFDT*, 440-441, pp. 67-72.

Berger P. (2006), *Invitation à la sociologie*, Paris, La Découverte.

Briant V. de, Glaysmann D. (Dir.) (2013), *Le stage. Formation ou exploitation ?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Davoine L., Erhel C. (2007), « La qualité de l'emploi en Europe : une approche comparative et dynamique », *Économie et statistique*, 410, pp. 47-69

Domingo P. (2002), « Logique d'usage des stages sous statuts scolaire », *Formation Emploi*, 79, pp. 67-81.

Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et sociétés*, 7/2001/1, pp. 23-36.

- Fondeur Y., Minni C. (2004), « L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail », *Économie et statistique*, 378-379, pp. 85-104.
- Fourcade B. (1992), « L'évolution des situations particulières d'emploi de 1945 à 1990 », *Travail et Emploi*, 52, pp. 4-18.
- Gazier B. (2003), *Tous sublimes. Vers un nouveau plein emploi*, Paris, Flammarion.
- Giret J.-F., Issehnane S. (2012), « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, 117, pp. 29-47.
- Glayment D., Grima F. (2010), « Faire face à un déclassement social : le cas des jeunes diplômés précaires prisonniers des stages », *Management et avenir*, 36, pp. 146-165.
- Issehnane S. (2011), *L'insertion des jeunes : une évaluation de dispositifs d'emploi et de formation professionnelle*, Thèse en sciences économiques, université Paris 1.
- Lichtenberger Y. (1996), « L'emploi des jeunes », *Esprit*, novembre, pp. 33-42.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2007), *Plan pluriannuel pour la réussite en licence*. En ligne : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>.
- Moncel N. (2010), « Quels emplois pour les débutants diplômés du supérieur ? Une analyse de la qualité des emplois au cours des trois premières années de vie active de la Génération 2004 », *Net.doc*, Céreq, 67.
- Nauze-Fichet E., Tomasini M. (2005), « Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial », *Économie et statistique*, 388-389, pp. 57-83.
- Nicole-Drancourt C., Roulleau-Berger L. (2001), *Les jeunes et le travail, 1950-2000*, Paris, PUF.
- Prévost J.-B. (2012), *L'emploi des jeunes*, Avis du Conseil économique, social et environnemental, en ligne : www.lecese.fr/.
- Reille-Baudrin E. (2013), « Analyser l'expérience vécue en stage pour développer les expériences à venir », Symposium *La relation école - monde du travail étudiée sous l'angle des stages*, Congrès AREF 2013, Montpellier, en ligne : www.aref2013.univ-montp2.fr/.
- Restag (2010), *La lettre du Restag*, 1, en ligne ; <http://largotec.u-pec.fr/reseaux/restag/>.
- Rose J. (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Rose J. (2014), *Mission insertion. Un défi pour les universités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Tanguy L. (Eds) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française.

Valet S. (2013), « Le stage : une invention de l'Ancien régime », *in* de Briant V., Glaymann D. (Eds), *Le stage, formation ou exploitation ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Verdier É. (1996), « L'insertion des jeunes « à la française » : vers un ajustement structurel ? », *Travail et Emploi*, 69, pp. 37-54.

Vernières M. (Dir.) (1997), *L'insertion professionnelle, analyses et débats*, Paris, Economica.

Villette M. (1998), « Comment faire du stage en entreprise un moment d'apprentissage fort ? », *Recherche et formation*, 29, pp. 95-107.