

Alternances et jeux des acteurs

L'exemple du baccalauréat professionnel

par Patrick Lechaux *

Le modèle théorique unique de l'alternance coexiste avec la pluralité de ses formes concrètes. Ce paradoxe ne doit pas s'analyser en termes de dysfonctionnements, ni être simplement ramené à la diversité de ses formes institutionnelles. Il s'éclaire beaucoup mieux par contre en examinant les logiques des acteurs de l'alternance et les contenus du travail à transmettre.

Si le principe du développement de l'alternance fait désormais l'objet d'un très large consensus social, l'alternance elle-même n'en constitue pas moins un terrain d'affrontement permanent des institutions concernées par la formation professionnelle des jeunes. Le débat social, très marqué par des enjeux idéologiques, porte pour l'essentiel sur les conditions à réunir en vue de l'émergence d'un modèle¹ français de l'alternance, au détriment nous semble-t-il d'une réflexion organisée sur les fondements de la pluralité d'alternances qui doit être soulignée d'entrée comme le fait social essentiel. Trois grands constats doivent être mis en valeur à ce propos.

L'alternance est devenue aujourd'hui le point de passage obligé de tout système de formation professionnelle des jeunes en France, ce qui se traduit par un phénomène de massification sans précédent

de l'alternance sur la base d'une diversité de statuts (scolaire, contrat de travail, stagiaire de la formation professionnelle)². D'autre part, au-delà de celle-ci, existe en réalité une pluralité de formes concrètes d'alternance qui traversent visiblement chacune de ces catégories institutionnelles. Le Céreq l'a mis en évidence dès le début des années quatre-vingt à propos de l'apprentissage (Combes, Lechaux ; 1984), et sa diversification en cours (par couverture de nouveaux niveaux de qualification, par ouverture au champ du secteur public et par sa diffusion en lycées) renforce de toute évidence cette hétérogénéité malgré l'apparente homogénéisation de l'apprentissage voulue par les lois de 1971 et de 1987. Cette pluralité de formes a été également mise en évidence plus récemment pour les contrats de qualification (Berton, 1992) autour de deux formes préexistantes : la forme « apprentissage » au sens institutionnel du terme, et la forme « formation continue » en tant que politique de formation articulée à une stratégie de

* Directeur de projet à Quatenaire, Patrick Lechaux conduit pour différents ministères et Conseils régionaux des études et des missions de conseil sur le champ de la formation professionnelle des jeunes, qu'il s'agisse des lycées, de l'apprentissage et plus globalement de l'alternance.

¹ Au sens normatif du terme.

² Environ 700 000 jeunes fréquentaient en 1993 une formation professionnelle par alternance, sans compter les séquences éducatives en entreprises, l'enseignement supérieur et les contrats d'orientation.

recrutement et de gestion de la main-d'œuvre par les entreprises.

Le troisième constat mérite une attention plus particulière : cette diversité institutionnelle de l'alternance qui focalise le débat social autour de l'alternance, et cette pluralité de formes en revanche très occultée par ce même débat, cohabitent de façon totalement paradoxale avec **la diffusion d'un modèle théorique dominant de l'alternance sur le plan institutionnel et pédagogique**. Sur le plan institutionnel, l'alternance sous contrat de travail est fréquemment valorisée comme la forme la plus légitime sinon la plus efficace du point de vue de l'accès des jeunes à l'emploi. Sur le plan péda-

gogique, l'alternance dite intégrative (par opposition à l'alternance dite juxtapositive) associée à une fonction tutorale dans l'entreprise constitue la norme par excellence qui focalise le champ de la production intellectuelle³ et structure les discours de l'ensemble des acteurs du débat social. L'écart des pratiques réelles à cette norme n'est dès lors jamais saisi comme point de départ d'une exploration des fondements sociaux de la pluralité des formes

³ On en trouvera une bonne illustration dans les deux dossiers récents consacrés à l'alternance :

- *Les formations en alternance*, (ouvrage collectif), La Documentation française, Paris, 1992 ;
- *L'alternance*, *Education permanente*, n° 115, 1993-2.

Le champ de l'étude

L'enquête a porté sur les **deux baccalauréats professionnels** suivants :

- Equipements et installations électriques (EIE).
- Vente-représentation (VR).

Pour chacun d'entre eux, les deux formes d'alternance ont été retenues :

- l'alternance sous statut scolaire en lycées professionnels ;
- l'apprentissage.

La construction de l'échantillon s'est faite à partir des établissements de formation (Lycées professionnels et Centre de formation pour apprentis).

Pour chaque établissement, on a rencontré systématiquement le chef d'établissement, le chef de travaux ou le responsable pédagogique, un enseignant au moins de la discipline professionnelle, un enseignant d'enseignement général.

Les jeunes ont été rencontrés par groupes de trois en général, soit 5 à 6 jeunes en moyenne par établissement, sélectionnés en fonction de leur accord et de critères définis par l'enquêteur : caractéristiques de son entreprise d'accueil, ancien élève de LP ou ancien apprenti, âge. Les jeunes rencontrés sont en 2^e année de formation et ont été vus en général postérieurement à la totalité de leurs semaines en entreprise pour les élèves de LP.

Les entreprises ont été retenues par l'enquêteur sur la base de trois critères : des entreprises d'accueil des jeunes rencontrés, des entreprises de taille très différenciée et des entreprises très inéga-

lement impliquées dans l'alternance au dire des formateurs. Des refus ont pu conduire à rencontrer quelques entreprises dont nous n'avons pas vu préalablement les jeunes qu'elles avaient accueillis. Pour chaque entreprise, selon la taille considérée, nous avons en règle générale rencontré le chef d'entreprise ou un membre de la direction, un responsable du personnel ou de la formation, un chef de service ou d'atelier et au moins un tuteur opérationnel.

L'échantillon de l'étude

L'échantillon se compose de la façon suivante :

Centres de formation : 11

- lycées professionnels : 6
- CFA : 5

Entreprises : 40

Personnes interviewées :

Formateurs (au sens large) 43

- ** responsables de formation (chefs d'établissements, chefs de travaux) : 19
- ** enseignants ou formateurs : 24

Jeunes : 56

- dont élèves de LP : 32
- dont apprentis : 24

Professionnels : 64

- ** responsables : 36
- ** tuteurs : 28

soit au total 163 personnes enquêtées.

d'alternance, sinon d'une interrogation critique de cette norme.

S'il peut paraître fondé, du point de vue de l'action, de rechercher à formaliser les conditions nécessaires au développement d'une véritable alternance, encore faudrait-il ne pas assimiler a priori l'hétérogénéité observée à des dysfonctionnements susceptibles d'être corrigés une fois identifiée leur origine : l'organisme de formation, l'entreprise ou encore « la coupure école-entreprise », selon les cibles couramment visées. De ce point de vue, on partage totalement la conclusion de F. Berton à propos de son étude sur les contrats de qualification : « *On constate des modalités différenciées de recours à la formation et à l'alternance par les entreprises en fonction de leurs caractéristiques économiques et de leurs modalités de gestion de la main-d'œuvre. Ce constat ne pourrait-il inviter à diversifier les modèles d'alternance à promouvoir en fonction des interactions entre systèmes institutionnel, productif et pédagogique ?* » (1993-2, p. 51).

Cette approche qui constitue le fil conducteur de nos travaux sur l'apprentissage et l'alternance depuis l'étude réalisée sur les deux formes d'apprentissage en 1984 nous a conduit à privilégier l'étude des stratégies des institutions intervenant dans la régulation des relations entre la formation et l'emploi ainsi que celles des acteurs mêmes de l'alternance : les jeunes, les formateurs et les professionnels.

L'ALTERNANCE PLURIELLE : EXPLORATION DES EFFETS DES INTERACTIONS ENTRE ACTEURS ET DE LA NATURE DU TYPE DE QUALIFICATION VISÉE

L'émergence d'un ou de plusieurs modèles de l'alternance en France ne peut en effet être posée a priori comme un enjeu de type pédagogique, relevant de ce fait prioritairement de stratégies de formation des formateurs et des tuteurs à l'appropriation de la norme pédagogique incarnée par le modèle de l'alternance intégrative. Il importe de bien distinguer « *les enjeux théoriques de l'alternance* » pour reprendre l'expression de J. Rose (1992, p. 35-42). Ce qui se joue dans l'alternance n'est en effet pas seulement d'ordre cognitif mais d'abord et avant tout d'ordre social autour de l'intégration professionnelle et sociale des jeunes (Dubar, 1992) et de l'investissement des branches et des entreprises, notamment dans la maîtrise de la production des qualifications et pour une part de la certification et de la reconnaissance salariale des compétences. Dès lors, plus que la finalité intégrative de l'alternance, ce qui nous

paraît devoir faire l'objet d'une exploration prioritaire, si l'on veut mieux comprendre les fondements de l'alternance plurielle, est bien sa dimension interactive. Il s'agit en effet d'un enjeu de recomposition de la construction de la qualification des jeunes autour d'un processus de négociation et de transactions entre les établissements de formation et les entreprises d'une part, mais aussi entre les formateurs, les professionnels et les jeunes d'autre part

De ce point de vue, les pratiques de l'alternance par ses acteurs directs⁴, leurs systèmes de représentations et de valeurs, leurs logiques d'action nous paraissent devoir être valorisés comme une clé d'entrée pertinente pour rendre compte de l'alternance plurielle. L'entrée par les acteurs de l'alternance a été d'autant plus privilégiée que les travaux sur ce champ restent encore assez rares et sont au demeurant prisonniers d'une approche cloisonnée par catégories d'acteurs, en outre plus centrée sur les jeunes sans qualification que sur les formateurs et surtout les professionnels ou tuteurs⁵. Les transactions entre les acteurs de l'alternance dans son organisation et les interactions entre les jeunes, les formateurs et les professionnels au cours du processus même de construction de la qualification restent en définitive la boîte noire du système.

De même, au regard de l'importance de traiter solidairement qualification des jeunes, mobilisation dans le travail et socialisation professionnelle, il paraît judicieux de se demander dans quelle mesure les modes de renouvellement des professions et plus particulièrement la nature de la qualification constitutive du métier ne jouent pas sur la diversité observée des formes d'alternance. En d'autres termes, l'alternance peut-elle fonctionner de façon homogène selon que le diplôme est structurant ou non de la professionnalité du groupe professionnel concerné et de la reconnaissance institutionnelle de la qualification, ou selon que le profil de compétences du métier relève davantage d'un profil de type professionnel mobilisant largement des savoirs d'expérience ou à l'opposé d'un profil de type technique appuyé majoritairement sur des savoirs théoriques, pour reprendre une partie de la typologie de M. Campinos-Dubernet (1991) à propos des compétences ouvrières ?

⁴ Nous parlerons d'acteurs de l'alternance et récusons l'expression de « partenaires » qui, outre l'effet de mode ambiant, nous paraît très symptomatique de l'approche normative de l'alternance selon laquelle les acteurs de celle-ci ne peuvent être que partenaires. La nature même du partenariat n'est d'ailleurs pas un seul instant traitée dans cet ouvrage (op. cit. note 3) alors qu'il fait problème en lui-même.

⁵ Un état des lieux des travaux disponibles sur la question est présenté dans le rapport à l'origine de cet article (Lechaux et alii, 1993).

Enfin, les deux formes institutionnelles d'alternance, référées au contrat de travail d'une part et au statut de scolaire ou de stagiaire de l'autre, que le débat social considère comme deux formes relativement antagonistes, participent-elles réellement – et comment – à l'émergence de modèles de l'alternance assez irréductibles ?

Ces trois grandes hypothèses ont constitué le fil conducteur d'une analyse qualitative de la diversité des situations d'alternance en baccalauréat professionnel.

L'ALTERNANCE EN BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL : UN CONTEXTE TOTALEMENT INÉDIT

Plusieurs raisons nous ont conduit à faire du baccalauréat professionnel un objet privilégié d'investigation. D'une part, il n'existe pratiquement pas de travaux sur ce champ en dehors des quelques évaluations de diplômes initiées par le secrétariat général des CPC (Agulhon, 1990 ; Lechaux, 1993) et du rapport de l'Inspection générale sur l'alternance sous statut scolaire (Lagrange, 1992).

D'autre part, si l'on veut prendre en compte les deux formes institutionnelles d'alternance, l'alternance sous statut scolaire et l'alternance sous contrat de travail, seule la filière de formation du baccalauréat professionnel le permettait vraiment. L'alternance est en effet constitutive de cette filière de formation, ne serait-ce déjà qu'en termes de structuration du temps de la formation⁶. L'alternance sous statut scolaire a été d'ailleurs initiée par ce diplôme qui s'inscrit en rupture avec les séquences éducatives en entreprises pour qui la période en entreprise relève plus d'une fonction de découverte du milieu professionnel. Avec le baccalauréat professionnel, les périodes en entreprise sont partie intégrante de la formation qui devient de ce fait une fonction partagée entre l'école et l'entreprise, même si la répartition du temps de formation entre ces deux instances varie très nettement en fonction du statut du jeune (scolaire ou apprenti). Tuteurs de l'entreprise et formateurs du centre de formation sont appelés à fonctionner comme des « co-formateurs » dans le cadre d'un processus de formation dont l'un d'entre eux assure institutionnellement le pilotage : l'établissement de formation pour l'alternance sous statut scolaire, l'entreprise pour

⁶ L'inscription à l'examen est conditionnée par la justification administrative de la réalisation de périodes de formation en entreprise pour les élèves de LP. Ces périodes au nombre de 4 en général occupent selon les spécialités de 12 à 20 semaines sur les deux ans de la formation, rendant le volume horaire de formation au LP sensiblement équivalent à celui des apprentis au CFA.

l'alternance sous contrat de travail. Si le principe de la « co-formation » n'est pas nouveau pour l'alternance sous contrat de travail (apprentissage et contrats de qualification), le baccalauréat professionnel introduit cependant un autre élément d'innovation qui est la prise en compte des acquis professionnels en entreprise dans la procédure de validation finale.

Une troisième raison fait du baccalauréat professionnel un champ privilégié d'investigation par le facteur de transformation significative de l'environnement des acteurs de l'alternance qu'il représente : il s'agit du fait que le baccalauréat professionnel représente une nouvelle qualification, certes codifiée par le référentiel de l'emploi et du diplôme avec l'accord des partenaires sociaux dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives, mais dont la valeur d'usage reste encore relativement indéterminée pour les entreprises. Le baccalauréat professionnel répond en effet à une nécessité de promouvoir un ensemble de compétences intermédiaires entre celles de l'ouvrier ou de l'employé qualifié du début des années quatre-vingt et celles du technicien ou du cadre, dans le sens où le baccalauréat professionnel prépare à une qualification qui accorde une place centrale à des fonctions nouvelles d'encadrement de terrain : il ne s'agit plus en l'occurrence de former un personnel d'exécution mais un personnel appelé plus ou moins rapidement à assumer des responsabilités. Aussi, compte tenu de cette finalité et du fait que les jeunes en baccalauréat professionnel sont tous majeurs (entre 18 et 22 ans le plus souvent), on peut penser que les entreprises et les centres de formation attendront d'eux de nouveaux comportements d'apprentissage et plus globalement de nouveaux rôles sociaux.

Dans une telle situation aussi ouverte et indéterminée, qui met les formateurs et les tuteurs dans l'obligation d'expérimenter des pratiques professionnelles nouvelles, on peut penser que les schèmes périphériques, sinon le noyau central, de leurs représentations à l'égard de l'alternance vont être confrontés à des contextes qui peuvent être dissonants et favoriser une certaine transformation de ces représentations⁷.

La même hypothèse peut être faite à propos des jeunes. Qu'il s'agisse de jeunes de lycée professionnel (LP) ou d'apprentis, le baccalauréat professionnel représente une expérience tout à fait nouvelle. Il s'agit en effet pour eux de poursuivre la construction de leur qualification dans un contexte également nouveau : le jeune n'est plus un néophyte puisqu'il possède

⁷ Les concepts de « schèmes périphériques » et de « noyau central » sont empruntés à l'approche de C. Flament (1989).

de le BEP qui atteste de sa maîtrise d'une certaine qualification et le rend officiellement apte à être opérationnel dans l'entreprise. Certes, cette employabilité est plus importante pour le jeune issu de l'apprentissage que pour l'ancien élève de lycée professionnel. En tout état de cause, les jeunes sont confrontés à une situation inédite : continuer de se former, pour une part du temps significative en entreprise, alors que leur diplôme atteste d'une qualification et donc d'une certaine opérationnalité au travail.

Trois groupes sociaux sont donc en présence, confrontés de fait à la construction en commun d'une

nouvelle qualification. Aussi, a-t-on considéré que cette situation tout à fait originale pouvait constituer un terrain privilégié d'analyse du fonctionnement de l'alternance et des logiques d'action à l'œuvre.

En effet, dans le contexte du baccalauréat professionnel, les cadres de référence des acteurs relatifs à l'alternance, les systèmes de valeurs à l'égard de l'entreprise, de l'école et des jeunes peuvent-ils rester inchangés ? En quoi ces représentations structurent-elles les modes d'organisation de l'alternance ? Selon quelles modalités les acteurs en présence vont-ils élaborer des équilibres entre la nécessité de pratiques

Représentations et pratiques de l'alternance par ses acteurs Une approche qualitative

Au regard du caractère relativement exploratoire de ce travail, il n'est pas apparu pertinent de procéder selon une démarche quantitative. Les techniques du questionnaire fermé ou de l'analyse de contenu ont donc été écartées afin de se centrer sur la description des pratiques et l'analyse des paroles des acteurs sur l'alternance.

L'investigation a porté sur les modalités concrètes de mise en œuvre de l'alternance ainsi que sur les représentations que les acteurs se faisaient de l'alternance.

Les questions relatives à **la mise en œuvre concrète de l'alternance** concernaient :

- la négociation de la formation entre l'établissement et l'entreprise, les contacts formateurs-professionnels ;
- l'organisation et le déroulement des périodes en entreprise, les modalités d'implication des professionnels dans l'encadrement des jeunes, le suivi des jeunes en entreprise par les formateurs ;
- la prise en compte par les formateurs de l'expérience des jeunes en entreprise ;
- l'évaluation des périodes en entreprise des jeunes par les formateurs et les tuteurs ;
- l'expérience vécue par les jeunes des périodes en entreprise et de la formation en centre.

Le recueil et l'analyse des documents relatifs à la négociation entre les centres de formation et les entreprises, des outils de liaison utilisés, des fiches d'évaluation, et d'exemples de rapports de stage réalisés par les jeunes ont complété la description des pratiques recueillies par entretiens semi-directifs.

Dans un second temps de l'entretien, nous avons recherché l'expression des acteurs sur **leurs représentations de l'alternance** à partir des thèmes suivants :

- leur perception de la qualification visée par le baccalauréat professionnel et la formation en question ;
- leur perception du métier et de ses évolutions au-delà du référentiel du diplôme ;
- leur conception des rôles respectifs de l'école et de l'entreprise ;
- leur approche de leurs rôles de formateurs, de tuteurs, de jeunes en alternance ; les évolutions ressenties ou non dans le contexte du baccalauréat professionnel.

L'analyse des matériaux a consisté à confronter ces deux niveaux d'investigation afin de repérer les grands traits qui rendent compte des pratiques des acteurs et de leurs logiques d'action.

Au-delà des opinions qui peuvent être en décalage significatif avec les pratiques réelles, on a cherché à caractériser les schèmes, les valeurs, les attitudes qui interviennent dans l'interprétation que les acteurs se font de leurs pratiques, dans la régulation et l'organisation de leurs conduites sociales, dans la cohésion ou la protection des membres du groupe professionnel ou social considéré. On a également cherché à identifier des modifications éventuelles de ces représentations d'acteurs confrontés au contexte inédit du baccalauréat professionnel et à des contacts nouveaux entre groupes professionnels ou sociaux : jeunes et professionnels, formateurs et professionnels en particulier.

nouvelles et leurs représentations ? Peut-on identifier un noyau dur des représentations qui résisterait aux changements de contexte et conduirait plus à reproduire des situations bien maîtrisées qu'à expérimenter des situations nouvelles ? Assiste-t-on à des restructurations des représentations des acteurs ? Quels rôles jouent les jeunes au centre du processus de formation par alternance ? Telles sont quelques-unes des questions qui constituaient la problématique de l'étude.

Pour des raisons de contraintes liées au temps disponible, l'étude a porté sur deux exemples de baccalauréat professionnel retenus pour leur caractère relativement antagonique au regard des modes de renouvellement des professions concernées et du profil de compétences visé. En conséquence, au vu de ce champ de l'enquête relativement restreint, les matériaux disponibles ne permettent pas d'apporter des réponses à toutes les questions précédentes. Ils nous paraissent toutefois démontrer la fécondité de ces pistes de recherche. Les encadrés p. 48 et p. 51 portent respectivement sur le champ de l'étude et la méthodologie employée.

DEUX QUALIFICATIONS ANTAGONIQUES : L'ÉLECTROTECHNIQUE ET LA VENTE-REPRÉSENTATION

DES MÉTIERS TRANSVERSES MARQUÉS PAR UN DOUBLE ENJEU : L'AUTONOMIE DES NOUVEAUX PROFESSIONNELS ET LE RENFORCEMENT DES SAVOIRS FORMALISÉS

Il convient d'abord de mettre en avant trois points communs aux métiers de l'électrotechnique et de la vente.

Ce sont dans les deux cas des métiers transverses dont par définition la diffusion est multisectorielle et concernent une très grande diversité d'entreprises tant du point de vue de leur taille que de leur politique de formation et de gestion de la main-d'œuvre. Ces deux secteurs sont en outre confrontés à une profonde transformation de leurs activités sur la base d'une techni-

atisation croissante : évolution constante des matériaux et des technologies pour l'électrotechnique, nouveaux procédés de vente fondés sur les moyens les plus modernes de la communication (*phoning*,...) et de l'informatique. Un nouveau « *modèle de la compétence* »⁸, qui a été formalisé pour le secteur industriel semble se diffuser jusque dans les activités de type tertiaire : intégration des fonctions, recombinaison des métiers, autonomie croissante des professionnels conjuguée avec des impératifs de gestion des intérêts de l'entreprise.

Il en résulte un investissement croissant des entreprises de ces secteurs dans la formation, qu'il s'agisse de la formation continue des salariés ou de la formation initiale dont les diplômés se restructurent autour du couple bac et bac +2. Les nouveaux professionnels du baccalauréat professionnel ont de ce point de vue en commun d'apporter à l'entreprise une garantie d'adaptabilité supérieure aux évolutions techniques et d'autonomie dans le travail, d'autant que dans les deux cas, les électrotechniciens et les commerciaux sont appelés à se déplacer sur le site du client et à savoir gérer l'organisation de leur intervention souvent effectuée en solitaire.

Ces points communs coexistent avec une conception de la qualification tout à fait antagonique pour ces deux métiers tant du point de vue de sa dimension sociale que de sa dimension technique.

DEUX QUALIFICATIONS ANTAGONIQUES SUR LES PLANS TECHNIQUE ET SOCIAL

Du point de vue de sa reconnaissance sociale, la qualification de l'électrotechnicien, par l'importance des savoirs scientifiques et techniques qui en font le noyau dur, s'est historiquement construite par la formation initiale, en grande partie en dehors de l'entreprise, notamment pour sa composante industrielle, de type électromécanique. Le diplôme et les savoirs techniques sont fortement valorisés par la branche, quelles que soient les organisations professionnelles, leur investissement lourd dans le baccalauréat professionnel électrotechnique en étant l'illustration, y compris dans le champ du bâtiment. Ils participent également majoritairement à structurer la composante identitaire du groupe professionnel des électrotechniciens (Beduwé, Bonneau ; 1991).

De son côté, la structuration en cours du secteur commercial se manifeste par une recombinaison du travail

de vente, l'apparition de nouveaux profils de vendeur et donc de nouveaux rapports à la formation. Le représentant voit sa fonction recentrée sur la prospection, la promotion des ventes, la négociation de contrats, le conseil à la clientèle dans les domaines touchant à la fiscalité et à la gestion qui sont de plus en plus partie intégrante du service vendu. Les tâches plus périphériques de constitution de fichiers de prospects, de suivi de la clientèle fidélisée, de suivi des ventes sont progressivement confiées à des vendeurs sédentaires (Amat, 1986). La forte différenciation des diplômés de la vente au cours des années quatre-vingt répond ainsi à la fois à des besoins croissants de recrutement et à une nécessité de structurer une nouvelle organisation du travail et de nouveaux modes de gestion de la main-d'œuvre.

Il ne faut cependant pas occulter le fait que dans cette profession les diplômés professionnels ne constituent qu'un premier filtre, plus d'ailleurs sous l'angle du potentiel du vendeur au regard de sa culture générale que de ses compétences strictement professionnelles. Les diplômés sont en effet fortement pondérés par la valorisation de la dimension personnelle du vendeur que les chefs d'entreprise définissent par la motivation, la pugnacité et la résistance au stress devant l'obligation de résultats économiques qui fonde en général le rapport salarial⁹. La rémunération du vendeur et son évolution professionnelle au sein de l'entreprise sont en effet pour une bonne part liées à ses résultats et à sa capacité à développer le chiffre d'affaires de la société.

L'espace des qualifications au sein de chacun de ces deux secteurs et les fondements de l'identité professionnelle des acteurs de l'entreprise ne relèvent en conséquence pas des mêmes logiques.

D'un point de vue technique, même si un mouvement commun de formalisation affecte ces deux types de métiers, leur profil de compétences repose sur des équilibres divergents entre d'une part les savoirs théoriques et d'autre part les savoirs d'expérience.

Avec l'électrotechnique, un nouveau modèle de la compétence déstabilise la figure traditionnelle de l'ouvrier de métier par l'importance désormais attachée à sa polyfonctionnalité (en amont et en aval de l'activité proprement dite d'installation ou de construction), à la dimension gestionnaire du travail (enjeux des délais, des coûts, de la qualité), à son

⁹ « Pour supporter l'incertitude, il faut un côté joueur. Nous déconseillons le commercial à ceux qui ont besoin de sécurité. Ils seront constamment angoissés par les résultats, et c'est le meilleur moyen pour ne pas réussir », déclare un responsable du placement dans le secteur commercial.

⁸ Selon l'expression de Ph. Zarifian (1994).

repositionnement par rapport à l'entreprise et non au poste de travail. Cependant, le fondement technique de la compétence est plus que jamais renforcé dans sa légitimité de par les évolutions technologiques permanentes et la nécessité d'anticiper ces évolutions et d'en gérer les aléas (Lechaux, 1993).

L'investissement dans les savoirs théoriques, scientifiques et techniques, est de ce fait la clé d'une compétence d'abord fondée sur la capacité à se mouvoir dans un univers essentiellement symbolique et à manipuler avec aisance l'abstraction et le raisonnement déductif. Le travail devient mental et de moins en moins fondé sur des savoirs pratiques construits dans l'action et contraints de se reconstruire régulièrement en fonction de l'apparition de nouveaux matériaux et de nouvelles techniques. L'outil mathématique et les mécanismes physiques sont de ce fait plus que jamais les instruments premiers de la maîtrise des processus électriques et de l'intervention sur un système technique ou un « bâtiment intelligent ».

A l'opposé, dans la vente, la diffusion de normes de type industriel ne conduit pas à valoriser le même type de savoirs formalisés. Les entreprises mettent l'accent sur la nécessité de repenser le produit comme un service, ce qui implique que le commercial sache vendre le service après-vente, l'image de l'entreprise, un plan de financement, etc. Elles insistent également sur l'enjeu de la fidélisation de la clientèle par une garantie de qualité des prestations fournies. Et pourtant, les compétences nouvelles attendues relèvent plus d'une *formalisation des procédures efficaces* que de savoirs théoriques.

A ce titre, la figure historique du vendeur, l'autodidacte qui a réussi grâce à l'innéité de son savoir-faire, est en cause. La nécessité d'intégrer plus que jamais la dimension économique de l'entreprise et de fonder l'acte de vente sur la vérité du service et du produit afin de construire des relations de fidélisation du client oblige le vendeur à intégrer des procédures de gestion d'un secteur et de négociation, ces dernières étant fondées sur la démonstration, l'argumentation et donc la maîtrise des processus de la communication et des relations humaines.

Toutefois, les savoirs formalisés du vendeur ne sont en rien comparables à ceux de l'électrotechnicien. L'ouvrage de deux professeurs d'HEC et d'une école supérieure de commerce relatif aux techniques de la vente l'affirme explicitement de façon récurrente. Les savoirs théoriques sur lesquels s'appuient les techniques de vente sont ceux des théories de la communication et des relations sociales et n'ont pas, de ce point de vue, le statut de « sciences dures » comme pour l'électrotechnique. En outre, les savoirs propre-

ment techniques (procéduraux ou méthodologiques pour reprendre les termes de G. Malglaive, 1990, p. 69-86) ne sont en rien assimilables à des algorithmes mais au contraire relèvent d'un « *ensemble de procédures émanant la plupart du temps de professionnels avisés et de gens du métier qui les ont élaborées à partir d'un savoir acquis sur le terrain* » (Chandrezon et Lancestre, 1990). Ces « *formules sans aucun caractère scientifique* », que l'on pourrait assimiler à des « *savoir-faire procéduraux* », selon l'expression de G. Le Boterf, sont désormais fortement valorisés afin de répondre à la nécessité de mieux instrumenter les nouveaux vendeurs.

Ils ne réduisent pas pour autant, au contraire, l'importance stratégique des savoir-faire sociaux liés à la personnalité du vendeur et à son engagement dans le métier. Ce même ouvrage attaché à la formalisation des techniques de vente s'appuie sur les évolutions de comportements des consommateurs pour justifier que la technicité du vendeur n'a d'efficacité que si celui-ci sait lier la négociation avec le client à une « *rencontre authentique* », à une « *aventure sans cesse renouvelée qui est le royaume de l'affectif, du transfert et du contre-transfert, des désirs et des fantasmes* » (ouvrage déjà cité). Ce qui implique un équipement psychologique solide (pugnacité, moral de gagnant, résistance au stress), une grande motivation (y compris pour l'argent), une capacité d'écoute et de conviction, enfin une forte image de soi.

On est donc en présence de deux types de qualification assez antagoniques au regard des fondements de la professionnalité du métier (la technicité, le diplôme et un groupe professionnel structuré dans un cas, la personnalité de gagnant et l'individualisme dans l'autre) et du profil de compétences (à forte dominante théorique et technique dans le premier cas, à dominante relationnelle et savoir-faire pratiques ou sociaux dans l'autre).

La construction des compétences et de l'identité professionnelle et sociale des jeunes par l'alternance peut-elle, dans ces conditions, s'opérer réellement dans les mêmes termes ? Les résultats de notre étude mettent en évidence le caractère profondément discriminant de la nature de la qualification visée sur le fonctionnement de l'alternance et les modes d'investissement de ses acteurs dans sa mise en œuvre. Au point que l'on pourrait pratiquement opposer les deux champs professionnels observés en usant des deux formules suivantes : « *l'électrotechnique ou l'alternance impossible* » ; « *la vente-représentation ou le terrain par excellence de l'alternance* », si l'on prenait pour modèle de référence la norme pédagogique de l'alternance dite intégrative.

L'EFFET DISCRIMINANT DES SAVOIRS THÉORIQUES CONSTITUTIFS DE LA COMPÉTENCE ■

Le degré de prévalence des savoirs théoriques dans le profil de compétences constitutif de la qualification visée est particulièrement discriminant pour rendre compte des formes d'alternance mises en œuvre. Plus ceux-ci représentent le noyau dur de la qualification et plus leur acquisition échappe au champ de l'entreprise et induit chez les formateurs et les jeunes une assez nette dévalorisation des savoirs d'expérience compte tenu de leur faible poids dans le système de compétences en question. L'alternance juxtapositive représente alors le modèle de fonctionnement dominant de l'alternance, qu'il s'agisse de l'alternance sous statut scolaire ou même de l'apprentissage. A l'opposé, plus les savoirs d'expérience dominent autour d'un noyau dur de savoirs formalisés relativement réduit, et plus l'entreprise sera reconnue par les formateurs et les jeunes comme instance légitime dans la construction de la qualification. La démarche inductive de formalisation de l'expérience devient une sorte de référence commune aux trois catégories d'acteurs. Pour chacun de ces deux métiers, nous exposerons successivement les représentations et les pratiques des formateurs et des professionnels-tuteurs, réservant à plus tard celles des jeunes à l'occasion de l'analyse des effets du statut institutionnel et des stratégies des acteurs sur le fonctionnement de l'alternance.

L'ÉLECTROTECHNIQUE OU L'ALTERNANCE IMPOSSIBLE ?

La confrontation des matériaux recueillis et du modèle pédagogique de l'alternance peut à première vue conduire à cette interrogation : l'alternance est-elle possible pour un domaine de compétences dont l'essentiel repose sur des savoirs théoriques qui ne peuvent s'apprendre par l'action ?

En effet, l'alternance observée est essentiellement une alternance fondée sur la juxtaposition des temps de formation au LP ou au CFA et des temps d'activité productive ou d'observation au sein de l'entreprise.

Les formateurs

Quels qu'ils soient, enseignants de CFA ou de LP, les formateurs se disent contraints d'accorder une place essentielle à la transmission des savoirs formalisés à l'aide d'une démarche déductive, ces savoirs ne pouvant être acquis lors des périodes en entreprise. Une approche en termes de formalisation à partir d'une réflexion sur l'action est bien entendu développée à l'occasion des simulations sur des systèmes automati-

sés reconstitués en établissement. Toutefois, cette approche ne porte que sur certaines parties de la compétence qui sont les savoirs procéduraux (par exemple la procédure d'analyse fonctionnelle de la partie commande d'un système automatisé). Et l'algorithme du système technique conserve le primat sur la démarche appliquée qui n'est utilisée dans le contexte de l'école que comme terrain d'illustration des lois de la technique. Les savoir-faire procéduraux (par exemple savoir réaliser un programme automate) sont certes travaillés lors d'exercices pédagogiques de simulation et de travaux pratiques, mais l'entraînement et la répétition qui en assurent l'intégration restent très limités faute de temps suffisant, les périodes en entreprise étant dès lors chargées d'en assurer le prolongement.

Enseignants de LP et de CFA n'ont cependant pas les mêmes attitudes à l'égard de l'entreprise : on pourrait les opposer de façon tranchée par les deux expressions qui sont récurrentes chez les deux catégories de formateurs rencontrés : pour les enseignants de LP, les périodes en entreprise représentent plutôt « un moins » dans le temps de la formation qu'il faudra compenser par la suite ; pour les enseignants de CFA, le CFA apporte « un plus » à une formation qui se fait « officiellement d'abord » dans l'entreprise mais de façon partielle et spécifique à celle-ci.

Une même conception de leur métier les habite cependant : assurer l'exhaustivité de la formation sous l'angle du référentiel du diplôme. « *Tout voir* », « *tout faire* » sont des expressions communes aux formateurs de CFA et de LP. Cette logique de l'exhaustivité s'oppose à celle de la spécificité qui est le propre de l'entreprise, de leur point de vue. L'école incarne donc la totalité des savoirs par rapport à laquelle l'entreprise est définie par les limites de son activité de production. Mais la légitimité de l'école et de l'entreprise dans la transmission des savoirs n'est pas appréhendée dans les mêmes termes pour les enseignants de LP et de CFA.

Les enseignants de LP : à la recherche de « l'entreprise idéale » en continuité avec l'école

Un point commun caractérise les LP : la période en entreprise ne sera formatrice que si l'on trouve la « bonne entreprise ». Cette « entreprise idéale » est celle qui accepte d'assurer des prestations en rapport avec le référentiel et prolonge les exercices d'entraînement insuffisamment réalisés en LP. Elle est également celle qui permet de prendre connaissance de la diversité des systèmes techniques et des matériaux, dont le LP ne peut avoir qu'un échantillon. « *Voir* », « *montrer* », « *toucher* » sont des termes récurrents dans les propos des enseignants qui s'opposent à

« faire », « travailler ». Pour eux, ce sont les mêmes logiques de formation, transmission de savoirs pour le formateur et acquisition pour l'élève, qui doivent se reproduire au cours de la période en entreprise.

Le noyau dur de la représentation des formateurs à propos de la formation en entreprise est ainsi mis à jour : formation s'oppose à mise en situation productive et qualification signifie savoirs s'opposant à expérience qui est renvoyée à un temps postérieur à celui de la formation, le temps de l'emploi.

La mise en situation de travail qui était auparavant assimilée par la majorité des enseignants à une forme d'exploitation et d'abus est désormais tolérée, de par son caractère obligatoire, mais surtout parce qu'elle est investie d'une fonction de préparation de l'insertion que la formation scolaire ne suffit plus à assurer.

Cependant, l'entreprise comme lieu d'expériences nouvelles, milieu différent qui déstabilise et contraint à confronter ses savoirs et les restructurer, ce qui pourrait être sa valeur heuristique au regard d'un modèle cognitif des apprentissages, est absente du système de représentation de la majorité des enseignants de LP rencontrés. L'entreprise formatrice est celle qui reproduit le contexte de l'école où il s'agit de faire sous contrôle afin d'acquérir les savoirs utiles. Elle est aussi celle qui prolonge l'école en offrant des situations d'atelier complémentaires de celles du LP en termes de renforcement. A ce titre, la bonne entreprise est en règle générale une grande entreprise publique et s'oppose aux petites entreprises et surtout aux installateurs qui représentent « *des entreprises par défaut* » et sont tolérées en fonction d'un principe de réalité et de leur vertu seconde d'« *accumuler un début d'expérience professionnelle même si bien des tâches confiées sont celles d'un BEP* ». Mais l'expérience n'est pas reconvenue comme une composante à part entière de la construction de la qualification, son intérêt étant de faciliter ultérieurement l'insertion.

En définitive, la valeur formatrice de la période en entreprise est définie par sa continuité avec le LP, par la reproduction et le prolongement de la logique d'acquisition qui est celle de l'élève à l'école.

Les formateurs de CFA : des représentations et des pratiques plus diversifiées

Autant le système de représentations des enseignants de LP paraît présenter une assez forte homogénéité, autant celui des formateurs de CFA s'affirme nettement contrasté. Selon le type de relations entretenues par les CFA avec les entreprises, les formateurs sont plus ou

moins en capacité institutionnelle de négocier un plan de formation qui prenne en compte le référentiel du diplôme et le projet spécifique de l'entreprise. Deux cas extrêmes sont observés : celui de CFA apparentés à des LP dont les formateurs transmettent les savoirs en temps accéléré, indépendamment des expériences singulières des apprentis dans leurs entreprises respectives ; celui de CFA pour lesquels la confrontation de l'apprenti aux logiques propres du CFA et de son entreprise constitue l'objet de l'intervention formatrice des enseignants. Toutefois, malgré des pratiques assez diversifiées, les formateurs de CFA partagent une même condition. Les rapports entre la formation en entreprise et celle du centre ne sont plus des rapports fondés sur la recherche de la continuité et de la reproduction comme pour les enseignants de LP mais des rapports imposés de rupture et de différence pour l'apprenti, qu'il s'agit de compenser pour la majorité des enseignants, d'aider à exploiter pour une minorité.

La culture de métier des formateurs de LP et de CFA reste toutefois essentiellement une culture scolaire fondée sur la discipline d'enseignement et, sous cet angle, les formateurs de l'électrotechnique, de CFA comme de LP, sont plus proches de leurs collègues de mathématiques-physique que des professionnels de l'entreprise.

Ce constat n'est en réalité pas surprenant pour deux raisons :

– d'une part, les LP sont aux prises avec la diffusion de la norme de la culture scolaire parmi les formateurs de la partie professionnelle : elle est incarnée par les nouveaux enseignants diplômés de BTS-DUT qui ont remplacé massivement les anciens ouvriers professionnels devenus formateurs dans les années soixante et soixante-dix. Déjà, dans son étude antérieure à la mise en place des baccalauréats professionnels, L. Tanguy signalait le caractère atypique des professeurs d'électrotechnique plus proches des professeurs d'enseignement général que des professeurs de mécanique par exemple (1991) ;

– d'autre part, les CFA confrontés à la scolarisation croissante de l'apprentissage tendent à reproduire le clivage entre culture scolaire et culture de métier (Malgaive, 1991) clivage qui se déplace, au fur et à mesure de la montée en charge des nouveaux diplômés supérieurs au CAP, au profit de la valorisation des savoirs abstraits et de la logique de transmission des savoirs.

La culture de métier du formateur technique de LP comme de CFA ne se définit plus par le métier dans l'entreprise mais désormais par le diplôme et les savoirs formalisés, le référentiel du diplôme devenant la référence sacralisée au détriment de la qualifica-

tion. Il en résulte une incapacité dans le cas des LP, et de grandes difficultés, dans le cas des CFA, à penser l'alternance comme une forme structurante de la construction de la qualification lorsque celle-ci est fondée sur une forte technicité du métier.

Les professionnels de l'électrotechnique

De leur côté, les professionnels sont aux prises avec des systèmes d'attentes multiples selon qu'il s'agisse de ceux de leur entreprise, des formateurs ou des jeunes. Il est rare que les échanges entre jeunes et professionnels portent à la fois sur les savoirs formalisés et les savoirs de l'action. Ou les jeunes sont accueillis dans des sortes d'ateliers-écoles, à la demande des formateurs, afin de prolonger leur acquisition de savoirs formalisés au contact de nouveaux matériaux ou de systèmes techniques mais sans possibilité réelle d'agir, situations assez rares, ou bien ils sont mis au travail selon des modalités très diversifiées, en réalité

en fonction essentiellement des représentations que le tuteur se fait rapidement du jeune (nous y reviendrons). Si les professionnels savent intervenir pour corriger les savoir-faire constitutifs de l'opérationnalité du jeune, ils acceptent plus rarement, à leur dire même et au dire des jeunes, de partager leurs savoirs de métier, tant ils vivent comme de « futurs concurrents » ces « privilégiés du savoir » préparant un baccalauréat professionnel. Seuls quelques « apprentis expérimentés » (au sens où ils ont préparé le BEP par l'apprentissage) sont acceptés comme de vrais salariés, certes débutants, grâce à leur expérience professionnelle et bénéficient de cet échange de savoirs. Echange de savoirs car le professionnel tire également avantage du contact avec le jeune qu'il sollicite dans ce cas pour s'informer sur de nouvelles techniques et l'aider à mieux comprendre les fondements des procédures efficaces dont il use par expérience.

La culture de métier des professionnels est sans doute plus interpellée par l'alternance, bien qu'il importe de

mettre en avant l'importance des clivages qui marquent encore le secteur de l'électrotechnique. Entre la culture du chantier et la culture de l'atelier, de profondes différences existent notamment à propos des rapports des professionnels aux savoirs d'expérience et de leurs modes de relations avec les jeunes en formation. Les tuteurs du milieu industriel reconnaissent davantage les savoirs formalisés et l'école dont ils sont issus. Leur implication dans l'encadrement du jeune se fera plus autour de l'échange de savoirs techniques, pour peu que ce jeune s'investisse dans la travail et n'apparaisse pas comme un concurrent potentiel au sein de l'entreprise. Les professionnels du chantier reproduisent davantage le modèle de l'imprégnation par le collectif de travail et valorisent essentiellement les savoirs d'expérience qui restent le fondement de l'efficacité professionnelle.

Une nouvelle approche de la formation des jeunes en entreprise est-elle en train d'émerger avec le baccalauréat professionnel ? A priori non au regard de la tendance des professionnels à reproduire leurs modes usuels d'intégration des jeunes fondés sur la valorisation des savoirs d'expérience. Dans une autre mesure oui, si l'on met en exergue l'organisation de parcours qualifiants dans certaines entreprises. Mais dans ce cas, la stratégie de l'entreprise modifie-t-elle les rapports des professionnels de terrain à la formation en les conduisant, à l'occasion de l'accueil de jeunes, à formaliser leurs savoirs de métier et à s'ouvrir eux-mêmes à la nécessité de renouveler ces savoirs ? Il ne le semble pas pour les entreprises enquêtées.

LA VENTE-REPRÉSENTATION OU LE TERRAIN PAR EXCELLENCE DE L'ALTERNANCE ?

A l'opposé de l'électrotechnique, dans le secteur de la vente-représentation on voit fonctionner l'alternance comme une sorte de système naturel et légitime pour les acteurs, notamment les formateurs et les professionnels. Un certain consensus existe en effet entre ces derniers autour de certaines valeurs. Elles ont trait aux compétences constitutives de la qualification visée et aux rôles respectifs de l'école et de l'entreprise.

D'abord, le référentiel du diplôme est perçu comme étant en forte continuité avec le référentiel de l'emploi, ce que confirment les professionnels qui ne mettent pas en cause le caractère opaque du référentiel. Les formateurs s'appuient sur des sous-ensembles de compétences professionnelles (gestion de secteur, prospection et suivi de la clientèle, réalisation de la vente, animation) qui sont directement en phase avec l'évolution des activités proprement dites des commerciaux et la tendance déjà évoquée à confier à des

vendeurs débutants ou stagiaires les activités plus périphériques à la négociation commerciale comme la prospection systématique ou ciblée, ou le suivi de clientèle.

Les savoirs théoriques fondés sur les théories de la communication et des relations humaines sont certes enseignées par l'école mais sont aussi fortement diffusées aux vendeurs par le biais de la formation continue. Si en revanche, les procédures de gestion d'un secteur et de prospection peuvent être enseignées à l'école, leur apprentissage proprement dit est renvoyé à l'entreprise qui y trouve une opportunité pour mettre à jour des fichiers de prospects ou en constituer de nouveaux. De son côté, la connaissance des produits ne peut s'effectuer que dans le cadre de l'entreprise. Enfin, pour ce qui concerne l'acte de vente lui-même, les techniques, dont on a vu qu'elles s'apparentaient plus à des hypothèses heuristiques qu'à des algorithmes, peuvent certes faire l'objet d'un apprentissage systématisé à l'école à partir de jeux de rôles ou de simulations. Mais, leur nature même étant fortement liée à l'action et à l'interaction entre client et vendeur dont les réactions réciproques sont pour une bonne part non sujettes à anticipation, ces techniques n'ont de chance d'être appropriées que par la mise en situation en vraie grandeur.

Un terrain de convergence dans la conception de la qualification existe en conséquence entre professionnels et formateurs : les premiers sont touchés par l'impératif de formaliser davantage leurs techniques de gestion, de prospection, d'argumentation et de négociation ; les seconds sont toujours à la recherche de modèles théoriques pour perfectionner la technicité du vendeur même si le pouvoir symbolique de ces modèles n'est pas incontestable au point d'en faire des points de passage obligés vers l'action.

Les savoirs de l'action fondés sur la personnalité du vendeur gardent dans ce contexte toute leur importance et continuent de peser pour une grande part dans le modèle de compétences du commercial, aux yeux des professionnels comme des formateurs. En définitive, l'entreprise tend à rester le lieu prévalent vraiment légitime de la formation des nouveaux commerciaux, même si les temps de formalisation des pratiques et d'acquisition de techniques (par l'école ou la formation continue) deviennent plus nécessaires qu'avant. L'action est encore de ce fait le point d'appui légitime de la construction des compétences du commercial.

L'école et l'entreprise sont donc appelées à se partager cette formation d'autant que le statut du vendeur, rémunéré pour une plus ou moins grande partie sur la base du chiffre d'affaires réalisé,

n'est pas vraiment compatible avec la formation exclusive sur le tas au sein de l'entreprise. Nombre d'entreprises formalisent ainsi des temps de formation des apprentis ou des stagiaires avant de les mettre en situation de vente. L'efficacité est à ce prix. Ces raisons économiques se doublent d'une reconnaissance de la culture générale comme socle de la compétence commerciale et de la plasticité de la personnalité du vendeur faisant ainsi de l'école une instance plus légitime qu'auparavant.

En troisième lieu, la faiblesse des savoirs théoriques et l'importance des savoirs procéduraux parmi les savoirs formalisés font de la démarche inductive la stratégie pédagogique la plus appropriée. La formalisation des pratiques professionnelles et leur confrontation à des modèles heuristiques constituent des façons de faire naturelles aussi bien pour les enseignants de la formation initiale que pour les formateurs de la formation continue de commerciaux. Ainsi « *savoir écouter et décoder le client* » qui est désormais considéré comme une compétence essentielle du vendeur ne peut s'apprendre seulement par énoncé des procédures techniques codifiées mais par analyse de situations d'expérience réelles ou simulées et confrontation de comportements différents dans une même situation. La démarche expérimentale et la logique de recherche par opposition à la logique d'acquisition font de l'alternance un outil a priori pertinent pour les professionnels et les formateurs. « *Les formations actuelles de vendeurs recourent toutes à une pédagogie de l'explication pour 10 à 20 % du temps et à une pédagogie de la découverte pour les 80 à 90 % restants* » affirment eux-mêmes les auteurs de l'ouvrage déjà cité relatif aux techniques de vente.

Les formateurs de LP et de CFA

Outre les apports théoriques, l'action propre de l'école, au CFA ou au LP, opère donc à partir d'une recherche de décentration des jeunes par rapport à leur vécu de l'entreprise, à l'aide d'une analyse des pratiques et d'une confrontation des modèles de vendeur incarnés par les professionnels et les jeunes en formation. « *Opérer la rupture avec l'action* », « *casser les identifications aux rôles de vendeurs rencontrés dans l'entreprise* » afin d'amener les jeunes à se construire leur propre style sont des traits communs aux formateurs de LP et de CFA qui se positionnent dès lors de façon originale en tant que formateurs.

Pour les formateurs rencontrés, leur identité de métier tient plus à une fonction de médiation dans la construction des apprentissages que dans un rapport à des savoirs théoriques. Former signifie pour eux plus « mettre en forme », « transformer les jeunes de scolaires en

professionnels » que transmettre des savoirs. C'est dire que cette incorporation de nouveaux rôles sociaux est d'emblée perçue comme une affaire à trois partenaires : le formateur, le professionnel et le jeune, ce dernier étant nettement valorisé comme le sujet actif de sa propre transformation. Former c'est d'abord faire faire pour se donner des temps de formalisation des pratiques, tel est le fil conducteur des enseignants.

Il s'agit en réalité d'une conception du métier de formateur relativement marginale au sein de l'appareil de formation. L'émergence de la représentation commerciale comme objet de formation formelle à l'école est sans doute à l'origine de cette nouvelle figure de formateur : ou bien d'anciens formateurs à la vente sédentaire sont contraints de s'ouvrir à cette fonction nouvelle de la représentation et d'adopter un modèle fondé sur la pertinence de l'analyse de l'action faite de modèle alternatif ; ou bien les CFA et les LP recrutent des commerciaux expérimentés dont le professionnalisme repose sur cette capacité réflexive sur l'action. Dans les deux cas, des glissements d'identité s'opèrent autour d'un double pôle appelé à coexister non sans tensions au demeurant : celui du référentiel du diplôme et celui de l'art du vendeur, que les uns et les autres apprennent à maîtriser en formant. Ainsi, une enseignante déclare « *j'apprends en même temps que mes élèves ce qu'est la vente-représentation* » tandis que des formatrices fraîchement issues du milieu professionnel disent découvrir ce qu'est la formation dans le cadre d'un référentiel de diplôme et de normes pédagogiques imposées par l'institution et l'inspection. Ces deux catégories de formateurs ont cependant en commun de se référer à la formation continue pour caractériser leur métier, manifestant très souvent leur prise de distance avec les normes officielles de la formation initiale par principe de réalité et surtout d'efficacité et de légitimité aux yeux des jeunes et des professionnels : ainsi, les enseignants expérimentés de LP ou de CFA disent être confrontés à « *des jeunes qui se comportent plus comme des salariés en formation continue* », avec en conséquence des attentes relatives à une plus grande opérationnalité de vendeur ; les nouveaux formateurs issus de l'entreprise reproduisent à l'école (CFA ou LP) leurs pratiques anciennes de formateur occasionnel ou non en formation continue.

Les formateurs sont ainsi conduits à formuler des exigences minimales à l'égard des entreprises, portant quasi-exclusivement sur l'encadrement des jeunes, à savoir des temps d'échanges et d'analyse des résultats de l'action. Ils peuvent même être très tolérants à l'égard d'entreprises ou de situations de stages qui soutiennent peu ou pas le jeune dans la mesure où ces expériences de la vente, même de qualité médiocre,

seront mises à profit ensuite à l'école comme « contre-exemples » et alimenteront ainsi la richesse d'expérience du jeune concerné et du groupe-classe.

Les professionnels de la vente

Du côté des entreprises, une très grande diversité de situations existe bien entendu selon le type d'entreprises, de produits, de clients (particuliers ou professionnels) et l'importance accordée aux diplômes. Toutefois, la concurrence commerciale impose une technicisation croissante de l'activité afin de garantir et d'améliorer les résultats. Une logique d'efficacité et d'efficience est constamment présente dans le choix d'accueillir un stagiaire ou un apprenti : fichiers de prospects nouveaux ou mis à jour, animation d'une quinzaine commerciale, campagne de « *phoning* », etc. Cette recherche de résultats peut expliquer une implication des professionnels, très fréquemment observée, dans la mise en place de temps de formation internes à l'entreprise en vue de favoriser l'efficacité économique du jeune. Un échange de services entre centres de formation et entreprises de la vente semble ainsi d'autant plus pouvoir s'instaurer que le centre accepte comme légitime, du point de vue de la formation, que le jeune soit mis en situation de vente et d'obligation de résultats.

On est ainsi en présence de deux formes d'alternance que l'on pourrait décrire en empruntant l'opposition utilisée par G. Malglaive à propos de la formation des ingénieurs par l'alternance (1992). L'alternance en électrotechnique est « *orientée par l'école* », et la logique des savoirs formalisés domine des processus d'apprentissage fondés sur une démarche essentiellement déductive ; elle est également fondée sur la recherche de continuité entre l'école et l'entreprise du point de vue des formateurs, même si elle s'avère être le plus souvent une expérience de la rupture entre ces deux univers, vécue comme négative par les formateurs et les jeunes, considérée comme normale pour les professionnels qui ne confondent pas le métier appris à l'école avec la qualification construite sur l'expérience. A l'opposé, l'alternance observée dans la vente-représentation est davantage « *orientée par l'entreprise et par le savoir en usage* » ; les apprentissages relèvent dès lors d'un processus de type inductif qui confronte les expériences multiples, en modélise les procédures efficaces et accompagne l'appropriation progressive par le jeune de son propre rôle de composition de vendeur dont la congruence avec sa personnalité est fondée sur la rupture assumée avec les modèles de vendeurs rencontrés sur le terrain.

Ces deux formes d'alternance sont très dépendantes du caractère fortement structurant du profil de compétences de la qualification visée, notamment sous

l'angle du type d'équilibre entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience.

LES STRATÉGIES DES ACTEURS : RAPPORTS AUX SAVOIRS ET IDENTITÉS DE MÉTIERS

Les matériaux présentés mettent également en évidence l'importance des stratégies des acteurs qui ont pu d'autant plus facilement se déployer que le champ de l'action était ouvert et favorable à l'expérimentation avec le baccalauréat professionnel. On constate ainsi que ce sont plus ces deux facteurs, le profil de compétences de la qualification visée et le rapport aux savoirs et les identités de métier des acteurs, que le statut proprement institutionnel de l'alternance (contrat de travail ou scolaire) qui orientent dans les faits ces formes d'alternance tantôt plutôt vers le pôle de l'école, tantôt plutôt vers celui de l'entreprise. La pluralité des formes d'alternance ne peut donc non seulement se réduire à la diversité des statuts institutionnels de l'alternance mais l'effet de ceux-ci semble devoir être nettement relativisé, tout au moins en présence de systèmes de qualification assez antagoniques. Les stratégies des acteurs au sens de logiques d'action ne sont en effet pas directement liés aux cadres institutionnels de l'alternance, comme nous allons le montrer maintenant.

LES FORMATEURS ET LES PROFESSIONNELS

Pour le secteur de l'électrotechnique, l'alternance du baccalauréat professionnel a été relativement déstabilisante pour les enseignants de LP qui ont été confrontés à la nécessité de partager ce qui était leur monopole. Bien que formateurs en alternance, les enseignants de CFA ont dû également repenser leurs rapports à l'entreprise en essayant de négocier des plans de formation organisés au sein de l'entreprise compte tenu des impératifs du référentiel. Ces deux catégories ont cependant, dans leur grande majorité, cherché plutôt à compenser la spécificité de l'entreprise et sa centration sur les savoirs en usage, à défaut de pouvoir imposer leur norme scolaire aux entreprises ou explorer les bases d'un terrain de convergence sur certaines composantes de la qualification. S'ils reconnaissent les périodes en entreprise comme un temps d'acquisition de l'expérience professionnelle, cette dernière relève toutefois pour eux plus d'un complément utile pour l'avenir que d'une composante à part entière de la qualification. Leur approche centrée sur les savoirs théoriques et procéduraux ressort dès lors renforcée de leur pratique de l'alternance. La

grande majorité des enseignants de LP récusent d'ailleurs le terme d'alternance qu'ils assimilent à une formation associée à un contrat de travail.

En revanche, pour la vente représentation, les enseignants, plus incertains dans leurs identités de métier, se sont impliqués activement et ouverts à la collaboration avec les professionnels : la référence à la culture des commerciaux valorisant les critères de l'action, de l'efficacité et des résultats devient progressivement une nouvelle norme pour les enseignants, de LP en particulier, modifiant profondément leur rapport au métier de formateur et aux jeunes.

A l'opposé, des acteurs comme les formateurs ou les professionnels de l'électrotechnique, aux identités professionnelles fortes, assises sur le pouvoir que confère la maîtrise de la science, de la technologie ou de la production, ne sont pas vraiment entrés en relations et n'ont pu effectuer ensemble de nouveaux apprentissages, les enseignants de LP comme de CFA ne reconnaissant qu'à la marge une place à l'expé-

rience de travail dans le processus de formation du bachelier professionnel.

LES PROFESSIONNELS ET LES JEUNES

Les jeunes ont également mis en œuvre des stratégies à l'égard de la formation, qui ne peuvent se réduire à leur statut de scolaire ou d'apprenti.

Bien entendu, ce clivage est pertinent par l'effet d'une polarité différente de la formation, sous la responsabilité de l'entreprise dans un cas et de l'école dans l'autre. Le statut de scolaire ou de salarié exerce un effet discriminant pour les jeunes, ne serait-ce que d'un point de vue financier. Il en va de même sous l'angle de leurs rapports différents au temps, le rythme régulier de l'apprenti s'opposant au temps morcelé du scolaire (Lechaux, 1993).

Le temps des apprentis est vécu par eux selon un rythme régulier bien qu'il se traduise par une juxtaposi-

tion entre deux temps irréductibles liés à des contextes étrangers : celui du temps scolaire particulièrement dense au CFA, celui du temps plus poreux de l'activité de travail dans l'entreprise.

A l'opposé, le temps des élèves de LP est un temps morcelé, « *en miettes* » selon un élève, sur une bonne partie des deux ans de formation, constitué d'une succession de séquences – lycée – entreprise – vacances scolaires durant rarement plus de quatre semaines en continu. Temps au demeurant très dense, y compris en entreprise à laquelle il faut s'adapter à chaque changement d'entreprise.

Elèves de LP et apprentis sont également confrontés à une approche divergente de la qualification par les formateurs et les professionnels qui tend à opposer le modèle du référentiel de diplôme au pouvoir de l'expérience, la problématique des savoirs théoriques à celle des savoirs de métier. De fait, les exigences de la validation des périodes en entreprise et la volonté de la très grande majorité des formateurs de LP et de CFA de responsabiliser les jeunes dans la recherche des entreprises contraignent ceux-ci à négocier leur formation dans l'entreprise. Négociation difficile car il s'agit pour eux d'obtenir des situations de travail qui leur permettent de développer un potentiel de qualification anticipant les évolutions techniques à venir. Or, leurs capacités stratégiques de négociation dépendent dans les faits plus d'eux-mêmes que d'un cadre négocié au préalable entre le CFA ou le LP et l'entreprise. Les jeunes sont en effet le plus souvent mis en situation de faire l'interface entre l'école et l'entreprise. Quel effet le statut institutionnel exerce-t-il de ce point de vue ?

Là encore, comme pour les formateurs, on observe des clivages qui traversent les deux catégories de statuts institutionnels : clivages tantôt internes aux apprentis, entre apprentis scolaires (ayant préparé le BEP en LP) et apprentis expérimentés (ayant préparé le BEP par l'apprentissage) pour le baccalauréat professionnel électrotechnique, tantôt internes aux scolaires pour le baccalauréat professionnel-vente représentation, la majorité d'entre eux se comportant comme les apprentis. Deux phénomènes nous paraissent expliquer ces capacités stratégiques différenciées des jeunes, relativement indépendantes de leur statut institutionnel de scolaire ou d'apprenti mais en revanche nettement conditionnées par le type de métier préparé.

D'une part, les professionnels, en l'occurrence les tuteurs de terrain ou les artisans plus encore que les responsables hiérarchiques, opèrent des différenciations entre les jeunes en fonction d'abord du niveau d'expérience professionnelle de ceux-ci et ensuite de

leur engagement dans le rôle professionnel attendu d'eux par les tuteurs. En réaction à ce qu'ils perçoivent de ces attentes, les jeunes mettent en œuvre des logiques d'action fondées sur leur propre rapport aux savoirs de l'école et au travail ainsi qu'à leur identité d'acteur social en émergence.

Trois rôles assujettis et formes d'implication des professionnels de terrain

Qu'il s'agisse de l'électrotechnique ou de la vente-représentation, les professionnels de terrain nous ont semblé se référer à trois catégories de rôles assujettis particulièrement structurants des modes d'intégration des jeunes dans le travail.

Ces rôles assujettis sont nommés par les professionnels selon des termes qui se réfèrent aux statuts institutionnels tout en les détournant cependant de leur sens officiel :

– Par « stagiaire », le professionnel désigne une personne étrangère à l'entreprise, qui est de passage et à qui il s'agit de « montrer » le travail, des techniques, la vie en entreprise. Le professionnel ne se sent que très modérément engagé dans la formation du jeune et le signifie en adoptant une attitude d'implication ponctuelle et plutôt distanciée. Le stagiaire est ainsi opposé à l'« apprenti » et au « salarié » qui correspondent à deux autres rôles, indépendants de leur signification institutionnelle, envers qui le professionnel se considère directement responsable de la formation d'un jeune bien que sous deux formes nettement différenciées.

– L'« apprenti » est un jeune qui « ne sait rien faire », qui « a tout à apprendre » : c'est un débutant dans la vie professionnelle, qu'il s'agisse d'un jeune ayant un contrat d'apprentissage ou d'un jeune issu de LP qui, bien que diplômé, ne possède pas d'expérience professionnelle. Être apprenti signifie dès lors apprendre les bases du métier tel qu'il se pratique sur le terrain, accepter d'entrer dans un parcours qui va des tâches périphériques au cœur du métier. Cette mise à l'épreuve est autant initiatique (avec ses rites traditionnels) que proprement professionnelle eu égard à la responsabilité du tuteur à propos des activités de travail confiées.

– Par « salarié », le professionnel désigne un jeune qui a déjà une certaine expérience professionnelle le rendant opérationnel dans l'entreprise. Sa participation active à la production qui décharge significativement le professionnel d'une partie de son travail peut dès lors se monnayer contre une formation *ad hoc* reposant pour l'essentiel sur une sorte d'échange de savoirs pratiques ou d'expérience. Ce jeune peut être

sous contrat de travail mais aussi sous statut de scolaire comme on va le voir.

Cette catégorisation détermine une dynamique de l'implication des professionnels fondée sur les types de réponses apportées par les jeunes au système d'incitations et d'attentes constitutif de chaque rôle assujetti. Ainsi, en cas de rejet du rôle d'apprenti par un jeune qui opposera la finalité du référentiel du baccalauréat professionnel au caractère trop simpliste et réducteur des tâches confiées, le professionnel classera rapidement le jeune comme stagiaire et adoptera un mode d'implication distancié. Si, en revanche, le jeune « joue le jeu » de la « mise à l'épreuve », expressions récurrentes chez les professionnels rencontrés, le professionnel lui confiera des activités s'inscrivant dans une progression vers le cœur du métier, le jeune passant au cours du temps du rôle d'apprenti à celui de salarié au sens de pair, si débutant soit-il.

Les professionnels, en l'occurrence les tuteurs de terrain ou les artisans plus encore que les responsables hiérarchiques, opèrent de la sorte une fracture au sein de la population des jeunes en contrat d'apprentissage entre ce que nous appellerons les « apprentis expérimentés » et les « apprentis scolaires » au regard de leur expérience professionnelle antérieure, c'est-à-dire de la légitimité pour ces professionnels du mode d'acquisition des compétences de base, l'apprentissage étant assez systématiquement valorisé par rapport au lycée professionnel pour l'opérationnalité qu'y a acquise le jeune. Les apprentis expérimentés ont dans le cas présent préparé leur BEP par l'apprentissage et sont très rapidement assimilés à des salariés ou à de jeunes professionnels, tandis que les apprentis scolaires issus de LP doivent franchir l'étape de l'apprenti, c'est-à-dire de la mise à l'épreuve. Cette opposition est particulièrement nette pour le secteur de l'électrotechnique.

A l'opposé, en vente-représentation, la majorité des stagiaires de LP sont très vite assimilés par les professionnels à des salariés ou professionnels débutants, durant la période en entreprise, selon un mode d'intégration dans la force de vente en tous points comparable à celui de titulaires d'un contrat de travail. En effet, leur absence d'expérience professionnelle ne constitue pas pour toute une fraction d'entreprises de ce secteur un obstacle à l'immersion directe dans des activités de représentation et de démarchage ; en outre, les élèves de vente ont complètement intégré le stage en entreprise comme un temps de travail et sont à la recherche de cette mise à l'épreuve de la réalité professionnelle qu'ils préfèrent à l'école.

Les jeunes vont donc se positionner eux-mêmes entre ces trois catégories de rôles assujettis en fonction de

la sanction par les professionnels de leur capital d'expérience professionnelle mais aussi de leurs propres rapports à l'école, au travail et à l'avenir. On observe ainsi, pour l'électrotechnique, deux modes de positionnement qui opposent d'un côté ce que nous avons appelé les « apprentis expérimentés » et de l'autre les « apprentis scolaires » et les élèves de LP. Pour la vente représentation, la quasi-totalité des jeunes rencontrés, qu'ils soient apprentis ou scolaires, adoptent une logique d'action de « *salarié en formation continue* » pour reprendre l'expression que nombre d'entre eux ont retenu pour se situer, expression employée également, comme on l'a vu, par les formateurs de LP et de CFA.

Deux figures opposées de jeunes dans l'électrotechnique : les négociateurs et les épargnants du savoir

Les apprentis expérimentés : des négociateurs de leur capital d'expérience

Ainsi, les « apprentis expérimentés » en électrotechnique ont capitalisé au cours de leur apprentissage en BEP une somme d'expériences professionnelles reconnues par l'entreprise qui leur donne le droit de négocier avec les responsables de l'entreprise des parcours formateurs. Plusieurs de ces apprentis disent avoir argumenté en expliquant que leurs intérêts étaient convergents avec ceux des employeurs et justifiaient qu'ils investissent ensemble dans le projet de formation du baccalauréat professionnel, ce qui peut passer par exemple par un séjour au bureau d'études de l'entreprise (sur le site ou non de l'établissement) ou d'une autre entreprise. Ils reconnaissent cependant que la force de cette argumentation ne tient pas à sa pertinence mais au prix qu'ils sont prêts à payer en compensant les temps de formation non productifs dans d'autres services par une productivité supérieure sur des activités d'installation ou de petit entretien qu'ils désignent par « des activités de BEP ». Ces jeunes se positionnent déjà du côté des professionnels et de l'entreprise et sont prêts à payer le prix d'un échange négocié des savoirs ; leur expérience professionnelle acquise antérieurement qu'ils savent monnayer leur donne de ce fait à la fois une légitimité à négocier et une capacité stratégique au sein de l'entreprise.

Les scolaires : des épargnants du savoir

A l'opposé, les « apprentis scolaires » sont contraints de capitaliser un certain temps d'expérience professionnelle avant de se faire reconnaître une sorte de

droit à la formation négocié sur le temps de travail en sus du temps de formation au CFA. Ces apprentis scolaires vivent le plus souvent difficilement d'être assimilés à des apprentis débutants : ils sont ainsi affectés à des activités périphériques que l'entreprise confie aux apprentis de BEP ou CAP fraîchement issus de l'école. Ils tendent à dénoncer ce qu'ils vivent comme une rupture entre les activités confiées et le référentiel du diplôme et comme une non reconnaissance de la distinction que devrait leur procurer le baccalauréat professionnel. Leur statut de futur bachelier et la légitimité de l'école (le CFA en l'occurrence) sont invoqués comme arguments pour refuser ce mode d'intégration par l'entreprise. Leur réaction de retrait par rapport au rôle assujéti d'« apprenti » au sein de l'entreprise est dès lors interprétée par les professionnels comme une attitude de stagiaire et enclenche chez ces derniers l'implication distanciée qu'ils adoptent envers les stagiaires. Ces jeunes se définissent d'ailleurs eux-mêmes, en référence aux standards scolaires, comme des étudiants stagiaires motivés par l'accumulation des savoirs que symbolise le projet de BTS, si hypothétique en soit l'accès, l'investissement professionnel étant différé après l'obtention d'un niveau de qualification supérieur à celui du baccalauréat professionnel que l'entreprise ne leur paraît pas reconnaître à la différence des diplômes plus classiques que sont le CAP, le BEP ou le BTS.

Les élèves de LP dans leur très grande majorité vivent la même expérience que celle des apprentis issus de LP : ils ont d'abord à faire leurs preuves d'ouvrier électricien débutant, faisant ainsi l'amère expérience de la non reconnaissance des savoirs formels du diplôme. Cela tend à renforcer pour la majorité d'entre eux la légitimité de ces savoirs et l'investissement scolaire comme un moyen d'échapper par le BTS à la condition ouvrière. Ils se comportent dès lors en véritables épargnants du savoir, épousant par là même le modèle enseignant de recherche d'une continuité forte entre l'entreprise et le centre de formation. La période en entreprise est un moment d'« approfondissement » de ses connaissances, de « découverte » de nouvelles techniques, de mise à l'épreuve de ses savoirs au contact de situations de travail considérées comme acceptables sous réserve qu'elles soient pédagogiques.

En électrotechnique, la reproduction en entreprise du modèle scolaire de la formation est bien le système de représentation qui structure les rapports des élèves et de nombre d'apprentis scolaires à l'entreprise au cours de la formation.

Cependant un certain nombre d'élèves de LP, très minoritaire dans notre échantillon, se détachent progressivement de ce modèle trop décalé par rapport à

leur vécu de l'entreprise et optent pour un investissement dans la partie de la formation la plus instrumentale : l'enseignement professionnel et les stages en entreprises. Leur système de référence va devenir l'entreprise sur laquelle ils vont miser à travers une gestion particulière des périodes et du temps de l'alternance : réalisation des périodes de stage dans la même entreprise contre la recommandation des enseignants, « job d'été » ou de petits congés dans cette entreprise, maintien de relations avec leurs interlocuteurs de l'entreprise, soit autant de moyens pour accumuler cette fois de l'expérience professionnelle et passer d'un rôle d'« apprenti » à un rôle de jeune professionnel débutant.

Les jeunes vendeurs scolaires ou apprentis : des salariés en formation continue

Il en va tout différemment dans la vente. La logique d'efficacité et de résultats participe sans aucun doute des nouveaux rapports au savoir que les jeunes développent au cours de leur formation. En rupture avec l'école et ses savoirs abstraits pour leur grande majorité, les élèves comme les apprentis réinvestissent la formation dont ils mesurent rapidement qu'elle est un gage de l'efficacité de l'action et de l'intégration dans la force de vente d'une entreprise. L'alternance pour les jeunes est plus celle de « *salariés en formation continue* », figure de référence de la très grande majorité des jeunes rencontrés, y compris de LP, qui ont déjà basculé du côté de l'entreprise, alors qu'il s'agit d'une figure minoritaire en électrotechnique incarnée essentiellement par les apprentis expérimentés.

Cette attitude favorable à l'entreprise qui devient le centre de gravité de leurs pratiques se traduit par une autre gestion de leur temps d'élève : les jeunes de LP, en vente représentation, vont combiner des activités de vente pendant les congés scolaires avec un choix judicieux d'entreprises pour les périodes de stages afin d'être rapidement reconnus comme des salariés, certes débutants. Leur adhésion au système de l'entreprise est d'ailleurs suffisamment forte pour que certains d'entre eux en viennent à se considérer comme des salariés en formation continue, de la même manière que les apprentis expérimentés, l'entreprise constituant dans ce cas leur pôle de référence identitaire.

En fonction de leurs rapports à l'école, au travail et à l'avenir, mais aussi de cet effet propre de l'entreprise, les jeunes se sont positionnés tantôt du côté du pôle de l'école (LP ou CFA), tantôt du côté de celui de l'entreprise, selon leurs capacités stratégiques dont on vient de voir qu'elles sont inégales au regard

de leur expérience professionnelle et selon leurs rapports à l'école, au travail et à l'avenir. Rares sont en définitive les jeunes qui, comme les apprentis expérimentés de l'électrotechnique, réussissent à investir à la fois dans les savoirs de l'école et dans ceux de l'entreprise.

En tout état de cause, le statut institutionnel de scolaire ou d'apprenti ne suffit donc pas pour que les jeunes définissent des rapports de distance ou d'implication à l'égard de l'entreprise et pour que les entreprises mettent en œuvre des procédures formalisées de formation et reconnaissent cet investissement.

Les apprentis et les jeunes scolaires plus encore font l'expérience souvent amère de l'opposition entre le travail et la formation, lors des périodes en entreprise. L'alternance est une épreuve pour leur projet bâti le plus souvent en référence aux seules normes culturelles de l'école. Elle représente ainsi un temps de renforcement ou de transformation de leurs identités sociales et professionnelles.

LA RECOMPOSITION DES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES ET SOCIALES DES JEUNES

Cette recomposition ne s'effectue pas dans les mêmes conditions selon les clivages déjà présentés entre apprentis expérimentés et scolaires. L'alternance est de ce point de vue un excellent révélateur des mécanismes qui organisent la transition de l'école à la vie professionnelle. Les jeunes ont fait part avec une grande spontanéité de leur double découverte : le pouvoir de l'expérience contre celui du diplôme et la prégnance de la lutte pour le classement.

LE POUVOIR DE L'EXPÉRIENCE CONTRE CELUI DU DIPLÔME

Les stagiaires (élèves de LP et apprentis scolaires) en font une expérience souvent douloureuse : le diplômé du BEP ne sait rien lorsqu'il sort de l'école et arrive dans l'entreprise. Tel est le principe organisateur de l'intégration des jeunes dans l'entreprise qui traverse les propos des différents professionnels que nous avons rencontrés et de ceux que les jeunes ont également croisés. Des rites de passage existent et sont d'ailleurs plus le fait des ouvriers ou des vendeurs de terrain que des responsables de la formation qui se déchargent totalement sur eux pour la gestion quotidienne de l'encadrement du jeune. Les jeunes ont raconté nombre de situations de mise au travail reposant sur des corvées ou des travaux périphériques

(nettoyage, classement,...) qu'ils apprennent plus ou moins rapidement à décoder comme une initiation dont les résultats décideront de la suite de l'encadrement formateur.

Certains acceptent de jouer le jeu : « *il faut apprendre à fermer sa gueule si on veut après être exigeant sur la suite* » (un élève de LP). D'autres rejettent ces « *traitements indignes pour nous qui préparons le bac* » (un apprenti issu de LP) et mettent en cause pêle-mêle le refus du « bleu » de travail, les travaux d'« *esclave* » ou d'« *exploité* ». Tous font état du complexe d'infériorité que feraient les ouvriers devant de futurs bacheliers appelés à être des ouvriers de passage dans la filière ouvrière ou de futurs techniciens. La dévalorisation du diplôme, qui plus est d'un nouveau diplôme non vraiment reconnu encore en entreprise, est bien perçue par les jeunes comme une façon d'affirmer le pouvoir des savoirs d'expérience dont l'efficacité est effectivement incontestable. Ces jeunes font ainsi l'expérience que l'apprentissage des savoirs en entreprise relève de rapports de force et de l'acceptation d'une certaine soumission à l'expérience des professionnels experts, y compris de la part d'OHQ de l'industrie. De façon plus feutrée, ces rapports concurrentiels entre la jeune génération plus diplômée et les salariés en place sont mis en avant par les jeunes vendeurs comme un facteur clé de la compréhension des modes d'implication des professionnels à leur égard.

Les apprentis expérimentés confirment avoir dû traverser cette phase initiatique avant de pouvoir entrer dans des rapports de dialogue entre pairs dont ils font tous état avec une certaine fierté. Ils se considèrent alors comme des salariés de l'entreprise, voire comme des représentants de l'entreprise au CFA : « *chez nous, dans l'entreprise...* ». Une inversion des rapports entre professionnels et apprentis expérimentés s'est même opérée : « *les ouvriers me demandent parfois de leur expliquer certaines choses et moi j'apprends encore avec eux, même pour des activités qui relèvent du BEP* ». Cette réciprocité dans l'échange est assez rarement observée au dire des jeunes scolaires qui affirment pourtant avoir été en stage dans de « *bonnes entreprises* », les opportunités de découverte de nouvelles techniques passant avant les relations de travail avec l'équipe d'encadrement.

Si les jeunes se félicitent de découvrir ces règles du jeu parce qu'elles les préparent à affronter l'entrée dans la vie active, ils acceptent plus ou moins de les jouer et mettent en œuvre deux types d'attitudes : attitude de retrait en recherchant la protection des enseignants ou au contraire attitude d'investissement dans l'entreprise en vue d'une reconnaissance sociale, difficilement trouvée à l'école avec des formateurs qui les « *écrasent* ».

sent » par leurs savoirs théoriques. Avec l'expérience de l'alternance, les jeunes sont confrontés à la nécessité de se positionner clairement par rapport à deux modèles de professionnel du métier : le savant ou l'ingénieur du métier (les savoirs théoriques de l'enseignant) d'un côté, l'expert professionnel de l'autre.

Le pouvoir de l'expérience en opposition à celui du diplôme, la logique des compétences contre celle de la qualification, sont vécus de façon moins frontale par les jeunes du baccalauréat professionnel vente-représentation dans la mesure où le profil de compétences du commercial est plus fondé sur l'apprentissage de rôles et de styles que sur la maîtrise de savoirs codifiés. La logique de l'efficacité et des résultats est en outre beaucoup plus prégnante puisqu'une partie de la rémunération des salariés et des jeunes en formation est souvent dépendante du produit de leur activité (clients nouveaux, chiffre d'affaire).

L'APPRENTISSAGE DE LA LUTTE POUR LE CLASSEMENT

L'alternance constitue également une situation d'apprentissage de la lutte pour le classement à l'école comme dans l'entreprise.

L'expérience du conflit entre diplôme et savoirs d'expérience a deux effets contradictoires sur les jeunes. Pour certains, les apprentis expérimentés et certains jeunes de LP, elle exerce un effet de renforcement de leur attachement à la formation. L'enjeu du savoir va conforter leur projet de poursuite d'études vers le BTS ou leur conviction que, tout salariés qu'ils soient, il leur faudra poursuivre au cours de leur vie professionnelle cet investissement dans la formation afin d'anticiper les évolutions dans l'entreprise. Pour d'autres au contraire, l'expérience du pouvoir des savoirs pratiques leur permet de relativiser l'enjeu du BTS et de rationaliser leur renoncement à ce projet initial ou de se construire des rapports plus positifs à l'égard de l'entreprise que leur environnement scolaire avait plutôt dévalorisée jusqu'à présent.

La lutte pour le classement scolaire est de ce fait exacerbée, les enseignants s'appuyant sur ces expériences douloureuses de l'entreprise pour faire du BTS le sésame de la sortie de la fonction ouvrière.

Les jeunes font également l'expérience de la lutte pour le classement social dans l'entreprise. Les apprentis développent souvent le raisonnement selon lequel il leur faudra quitter l'entreprise d'apprentissage afin d'échapper au statut d'apprenti qu'ils vivent davantage comme un statut de salarié en formation. La reconnaissance de leur

qualification, notamment en termes salariaux et de fonction confiée, leur paraît pouvoir se négocier à ce prix, même si l'entreprise a été une bonne entreprise. Les jeunes apprentis chez des installateurs font tous part de la même stratégie qui consiste à quitter le chantier afin de perfectionner ses compétences en milieu industriel et d'y revenir dans quelques années comme chef d'équipe ou de chantier.

Les scolaires ont fréquemment fait part de leur découverte d'une concurrence potentielle entre eux et les salariés de l'entreprise : d'un côté les jeunes ouvriers de 25-30 ans titulaires du BEP qui pressentent une menace des baccalauréats professionnels pour leur carrière professionnelle, de l'autre les BTS du bureau d'études qui défendent une sorte de frontière entre les bac +2 et ces « pseudo-bacheliers » de peur d'une remise en cause de leur espace spécifique de qualification dans l'entreprise. L'enjeu social des diplômes est touché du doigt par les élèves qui découvrent ainsi, par delà le référentiel et son architecture de capacités, la hiérarchie des emplois et des salaires ainsi que la lutte entre salariés pour la progression professionnelle. Cette boîte noire de la qualification, méconnue de l'école et relativement taboue, leur permet de relativiser la fameuse formule du « *potentiel du baccalauréat professionnel* » promue par les enseignants et nombre de responsables d'entreprises. La formation d'une nouvelle espèce de salariés ouvriers ou employés à fort potentiel, proche de celui du technicien ou du cadre, est en effet vécue par plusieurs professionnels comme une alternative déloyale à leur propre évolution par la formation continue.

Les rapports des jeunes au métier se reconstruisent de la sorte sur une base sociale et sur une prise de conscience de l'importance de leur investissement dans l'école et l'entreprise. Quelles que soient l'orientation positive ou négative de leurs rapports à l'entreprise, les jeunes, de LP comme les apprentis, valorisent en définitive l'alternance pour cette expérience de la vie sociale, leur apprentissage de l'autonomie et plus encore la reconnaissance pour la première fois par l'école de leur droit à l'expérimentation.

* *
*

Les résultats de l'étude permettent d'identifier trois variables principales dont la combinaison détermine en définitive des formes plurielles de l'alternance :

- la structure objective du profil des compétences qui caractérise la qualification visée, c'est-à-dire l'importance du noyau dur des savoirs théoriques ;
- le statut des savoirs d'expérience pour les acteurs de l'alternance, en termes de niveau de légitimité dans la composition de la qualification pour les for-

mateurs et les professionnels et de capital d'expérience négociable par les jeunes ;

– les identités professionnelles des acteurs, en fonction desquelles ils se construisent des représentations des autres acteurs, leur assignent des rôles qui en font ou non des partenaires actifs de la formation et s'impliquent eux-mêmes dans ce jeu inédit de relations sociales que représente l'alternance.

Ces trois variables clés conduisent à fortement relativiser, sans pour autant les neutraliser, les effets du statut institutionnel de l'alternance.

Une question reste posée : dans quelle mesure ces constats effectués à partir de deux exemples de baccalauréats professionnels sont-ils généralisables à l'ensemble des formations par alternance ? Au regard du caractère antagonique des métiers analysés, nous faisons l'hypothèse que ces formes limites de fonctionnement de l'alternance que nous avons observées traversent peu ou prou les autres champs professionnels en fonction d'un clivage en grande partie lié à l'importance des savoirs théoriques comme noyau dur de la compétence. Des formes intermédiaires seraient dès lors possibles. Elles restent à explorer.

Cette investigation désigne également l'intérêt de déplacer sensiblement l'analyse des pratiques des entreprises : si les politiques de recrutement et de gestion de la main-d'œuvre sont essentielles pour rendre compte des stratégies d'investissement des entreprises dans les formations par alternance, les modes d'implication des professionnels de terrain, appelés tuteurs aujourd'hui, qu'ils le soient officiellement ou non, constituent un champ encore très peu exploré. Les responsables de formation en entreprise qui représentent les correspondants naturels des formateurs dans le cadre des formations en alternance apportent un éclairage sur les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'alternance qui ne suffit pas, loin s'en faut, à rendre compte de ce qui se joue dans l'entreprise par le biais des professionnels de terrain.

Les matériaux présentés ici, quelles qu'en soient les limites, témoignent en tout état de cause de la nécessité d'investir de façon privilégiée la pluralité des formes de l'alternance, en rupture avec le paradigme actuel fondé sur l'imposition d'une norme pédagogique comme une sorte de prix à payer en vue d'asseoir la légitimité de l'alternance dans un contexte sociétal qui a jusqu'à présent valorisé les savoirs au détriment de l'expérience.

Patrick Lechaux
Quatenaire Territoire Formation,
Paris

Bibliographie

Agulhon Catherine (1990), *La bureautique : une nouvelle filière de formation pour un nouveau type d'emploi – le cas du baccalauréat professionnel*, Rapport ADEP, novembre.

Agulhon Catherine (1990), *La bureautique : une nouvelle filière de formation pour un nouveau type d'emploi – Regards sur le baccalauréat professionnel MSMA, Formation développement*, ADEP, n° 83, 1^{er} trimestre.

Amat Françoise (1986), Les emplois du commerce et de la vente, dossier de *Formation emploi*, n° 15, juillet-septembre.

Bédoué Catherine (1991), Le niveau de diplôme des ouvriers et employés, *Formation emploi* n° 33, janvier-mars.

Berton Françoise (1992), Les contrats de qualification : une réussite ambiguë, *Bref-Céreq*, n° 73, février.

Berton Françoise (1993), « Alternance : conditions d'usage et pratiques d'entreprises », *Education permanente*, n° 115, 2, p. 51.

Bonneau Monique (1991), Le niveau de diplôme dans les secteurs d'activité, *Formation emploi*, n° 33, janvier-mars.

Campinos-Dubernet Myriam (1991), Diversité des compétences ouvrières et standardisation de la formation professionnelle, *Bref-Céreq*, n° 71, décembre.

Chandezon Gérard, Lancestre Antoine (1990), « *Les techniques de vente* », Que sais-je ?, PUF.

Combes Marie-Christine (1984), Apprentissage et alternance, *Formation emploi*, n° 7, juillet-septembre.

Dubar Claude (1992), Socialisation professionnelle : analyse des trajectoires et stratégies des acteurs, in *Les formations en alternance*, ouvrage collectif, La Documentation française, Paris.

Flament Claude (1989), Structure et dynamique des représentations sociales, in *Les représentations sociales* (sous la direction de D. Jodelet), Paris, PUF, p. 204.

Lagrange Jean-Marie (1992), *Les formations en alternance sous statut scolaire*, Rapport de mission à M. le secrétaire d'Etat à l'enseignement technique, juin, non diffusé.

Lechaux Patrick (1984), L'apprentissage dans la réparation automobile, *Formation emploi*, n° 7, juillet-septembre.

Lechaux Patrick (1993), Cheritel Jacques, Duhoux Marie-Claude (avec la coll. de), « *Représentations et pratiques de l'alternance par ses acteurs – formateurs, professionnels, jeunes* », Rapport pour le ministère de l'Education nationale (DLC B5, DEP 4), Quatenaire Territoire Formation, CAFOC Créteil, 153 pages.

Lechaux Patrick (1993), « Le baccalauréat professionnel, équipements et installations électriques. La conception

d'une qualification à plusieurs mains, formateurs, professionnels et jeunes », documents, 93/n° 4.

Lechaux Patrick (1993), « Les nouveaux apprentis : étudiants stagiaires ou salariés stagiaires de la formation continue, - l'exemple des bacheliers professionnels », *Actualité de la formation permanente*, n° 126, septembre-octobre.

Le Boterf Guy (1994), « *De la compétence* », Les Editions d'organisation.

Malglaive Gérard (1990), « *Enseigner à des adultes* », Paris, PUF, chap. 3, p. 69-86.

Malglaive Gérard (1991), « Les CFA du bâtiment, identité et mutation, Plan construction et architecture ».

Malglaive Gérard (1992), « L'alternance dans la formation des ingénieurs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, n° 3.

Rose José (1992), « Des enjeux théoriques de l'alternance », in *Les formations en alternance*, La Documentation française, Paris, pp. 35-42.

Tanguy Lucie (1991), « *L'enseignement professionnel en France - des ouvriers aux techniciens* », Paris, PUF, chap. V.

Zarifian Philippe (1994), « Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel » in Francis Minet, Michel Parlier et Serge de Witte « *La compétence, mythe, construction ou réalité* ». L'Harmattan, Paris.