

## Quelles relations entre stages et professionnalisation des formations universitaires ?

*Dominique Glaymann* \*

La volonté maintes fois affirmée depuis quatre décennies de « professionnaliser » les formations universitaires pour faciliter une insertion professionnelle des jeunes diplômés devenue difficile pose différentes questions sur les objectifs poursuivis, les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus. Les liens de causalité et d'entraînement postulés entre outils de professionnalisation - notamment les stages - et accès à l'emploi des jeunes diplômés alimentent des choix de politique publique dont l'efficacité n'est ni démontrée par le raisonnement, ni vérifiée par l'observation des faits. Nous souhaitons ici discuter la relation supposée vertueuse entre la professionnalisation proclamée, l'envoi répété d'élèves et d'étudiants en stage, et la facilitation de leur insertion professionnelle. Cela suppose d'interroger chacun des trois termes et d'analyser leur synergie présumée.

Après avoir proposé une réflexion sur ce que peut signifier la professionnalisation des études universitaires et sur les modalités pouvant y concourir, nous discuterons plus spécifiquement du rôle que les stages peuvent jouer en détaillant leurs apports potentiels et les conditions de leur concrétisation, avant de nous interroger sur les écarts entre les objectifs affichés et les réalités de la professionnalisation des formations post-bac.

Notre analyse s'appuie sur un travail collectif mené depuis dix ans sur les stages<sup>1</sup> et sur un travail personnel plus long sur les mutations du système d'emploi. Les recherches sur l'essor des stages ont démarré en 2006 par le travail exploratoire de trois chercheurs du Largotec<sup>2</sup> comprenant une recension bibliographique, la compilation de données statistiques et juridiques, des entretiens collectifs avec une cinquantaine d'étudiant(e)s universitaires et d'élèves d'une école de commerce de niveaux bac+2 à bac+5, une dizaine d'entretiens avec des responsables de diplômés et de services des stages, des entretiens avec des représentants d'un syndicat étudiant, du collectif Génération précaire, du Medef et de deux syndicats de salariés. Le programme de recherche s'est ensuite développé avec la création du Réseau d'étude sur les stages et leur gouvernance (Restag) dans la foulée de deux colloques tenus en 2010. Un ouvrage collectif (Briant, Glaymann, 2013) a présenté ce programme de recherche et de premiers résultats.

La recherche sur les stages a quatre caractéristiques majeures :

- collective, elle associe des chercheurs de différents laboratoires et équipes et a donné lieu à la construction d'un projet de recherche actuellement soumis à l'ANR ;
- pluridisciplinaire, elle croise des approches en sociologie, sciences de l'éducation, droit, science politique, économie et gestion, avec la volonté d'articuler des analyses globales (structures et mécanismes socio-économiques, juridiques et politiques) avec l'analyse d'expériences et de discours d'individus en action et en relation dans le contexte des stages ;
- recherche-action, elle se nourrit d'échanges répétés entre chercheurs et acteurs directement ou indirectement praticiens du stage et vise à formuler des préconisations pour améliorer l'existant ;
- elle s'inscrit dans la durée pour permettre la construction de comparaisons diachroniques, mais aussi internationales.

L'articulation entre les recherches sur les stages et l'analyse des mutations du système d'emploi s'appuie en particulier sur notre mémoire de HDR (Glaymann, 2012).

\* sociologue, Université Paris Est, Lipha (EA 7373), UPEC-UPEM

<sup>1</sup> Cette communication engage son seul auteur même si elle doit beaucoup aux travaux et échanges avec d'autres.

<sup>2</sup> Devenu Lipha le 1er janvier 2015 après la fusion du Largotec et du laboratoire Espaces éthiques et politiques.

## **1. Questions sur le sens et les modalités de la professionnalisation des études universitaires**

La professionnalisation a souvent l'apparence d'un objectif indiscutable à la réalisation aisée, des évidences qui méritent d'être interrogées.

### **1.1. Quel contenu et quels objectifs pour la professionnalisation ?**

La professionnalisation des études supérieures est présentée par les autorités politiques et universitaires comme une nécessité incontournable face au problème social majeur que constitue le chômage des jeunes, notamment diplômés : « L'insertion professionnelle "à la française" se trouve donc placée devant le paradoxe suivant : non seulement les jeunes générations sont beaucoup plus formées que leurs aînés mais en outre cette amélioration ne cesse de s'accélérer à un rythme pour l'instant inégalé dans les grands pays de l'OCDE ; l'emploi n'a jamais été aussi fermé aux jeunes » (Verdier, 1997, p. 51). Notons sans en discuter pour le moment que le choix de répondre à ce paradoxe par la professionnalisation postule que le chômage des jeunes diplômés est lié à la qualité de leurs formations et que leur professionnalisation est de nature à favoriser significativement l'accès à l'emploi.

L'appel à professionnaliser les diplômés et les cursus répond à des logiques sociales diverses au regard de la pluralité des acteurs concernés par l'éducation, l'emploi et les liens formation-emploi que sont les jeunes en études et leurs parents, les pouvoirs publics, les organismes publics et privés de formation, les salariés et leurs syndicats, les demandeurs d'emploi, les employeurs et leurs organisations, les intermédiaires de l'emploi, et plus largement la collectivité.

Peut-on concilier les enjeux sociaux, économiques, éducatifs et politiques que recouvrent leurs attentes en parlant de professionnalisation<sup>3</sup> étant donné la polysémie du terme (Bourdoncle, 2000) et alors que chaque acteur socioéconomique ou politique se réfère à ce qui fait sens pour lui ? En effet, « ce qui lui donne son sens, ce n'est pas tant sa définition que les espaces théoriques, idéologiques et pratiques qui lui sont associés, du fait des références théoriques adoptées par ceux qui y recourent et des intentions sociales qui lui sont attachées. » (Sorel, 2008, p. 39).

La professionnalisation de la formation impulsée par les pouvoirs publics est le plus souvent présentée comme une réponse (réactive) au chômage et comme une contribution (proactive) au projet de « société cognitive » (UE, 1996). L'idée centrale est qu'il faut mieux préparer les futurs diplômés pour qu'ils puissent être recrutés car plus productifs. Cet objectif déjà ancien a trouvé une explicitation récente quand la loi LRU a inscrit « l'orientation et l'insertion professionnelle » parmi les « missions du service public de l'enseignement supérieur » (JO, 2007). Mais, comment préparer un diplômé à être reconnu comme un « bon professionnel » par un employeur ?

S'agit-il de préparer de futurs professionnels capables de trouver un emploi en lien avec leur formation et de construire une carrière en alimentant leur attractivité sur le marché du travail ou d'accélérer l'accès à l'emploi en adaptant la formation aux exigences des recruteurs ? Les deux objectifs ne sont pas nécessairement incompatibles ni contradictoires comme on le voit dans certains cas, encore faut-il savoir ce que l'on nomme l'insertion professionnelle et ce qui en fait la qualité. Une vision

---

<sup>3</sup> En traitant de la professionnalisation de la formation, nous nous limitons à une seule des nombreuses dimensions que recouvre cette notion.

instrumentale de la professionnalisation risque de sacrifier la qualité de l'emploi et du travail trouvés à la rapidité d'accès, elle risque aussi de soumettre la formation aux demandes des employeurs et de leurs représentants. Si une telle voie peut aider certains établissements à afficher des taux d'insertion élevés à 3 ou 6 mois après l'obtention du diplôme et à rassurer les jeunes en cours de formation, qu'en est-il de la nature et de la durée des contrats, des niveaux de qualification et de revenu, du contenu et des conditions du travail (Nauze-Fichet, Tomasini, 2005) ?

Si l'on entend de façon ambitieuse l'insertion comme le « processus par lequel des individus n'ayant jamais appartenu à la population active, accèdent à une position stabilisée dans le système d'emploi » (Vernières, 1997, p. 12), alors la formation (et sa professionnalisation) cherchera à permettre au futur diplômé de construire « la capacité à demeurer autonome dans un développement de carrière, la capacité à intéresser successivement plusieurs employeurs, à changer de voie, à forger son itinéraire professionnel » (Gazier, 2003, p. 97). Cela suppose d'intégrer d'une part le fait que l'emploi comme le travail sont mouvants dans leur contenu et dans leur forme, et d'autre part que la qualification, l'efficacité et l'adaptabilité professionnelles s'acquièrent avec l'expérience accumulée de tentatives plus ou moins réussies, de confrontations à des imprévus, d'échanges et d'apprentissages collectifs au travail. Un « vrai », un « bon » professionnel est doté d'un « capital professionnel accumulé au cours des années antérieures » (Alter, 2005, p. 115) et il ne peut l'acquérir au cours de la seule formation initiale, aussi riche et « stagifiée » soit-elle. Ce que peut apporter une formation supérieure en terme de professionnalisation, c'est équiper les futurs débutants des connaissances, des compétences et des capacités comportementales nécessaires à leur entrée en emploi et à leur construction de carrière.

Il est difficile de définir les pré-requis en évitant le piège de l'adéquationnisme (Tanguy, 1986) qui conduit à « coller » aux impératifs fixés par tel employeur ou telle profession à un moment donné alors que le travail et l'emploi changent, que le projet professionnel des étudiants évolue et que ceux-ci visent des niveaux élevés de qualification ouvrant à des carrières non figées. Cela pose la question de savoir à quel(s) emploi(s) et à quel degré de spécialisation une formation supérieure doit préparer : « Comme les professions les plus qualifiées sont aussi celles qui doivent reposer le plus sur la polyvalence, l'adaptabilité, l'autonomie, des compétences de conception et de management qui ne sont pas liées à un métier précis, la préparation de diplômes très spécialisés dans l'enseignement supérieur a longtemps été considérée comme une limite plus que comme un avantage. » (Maillard, 2012, p. 36). La massification de l'enseignement supérieur conjuguée au chômage de masse frappant fortement les jeunes n'ont-elles pas conduit à oublier cette limite et à tomber dans la vision instrumentale d'une professionnalisation polarisée sur l'obtention d'un premier emploi en omettant d'analyser les obstacles à l'insertion et à la stabilisation ?

## **1.2. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés : quelles difficultés ?**

Durant la période 1950-70, les jeunes débutaient leur vie active en CDI ou dans des « formes particulières d'emploi » aux marges du salariat (apprentis, aides familiaux), le plus souvent avec des rémunérations faibles qui évoluaient ensuite (Fourcade, 1992), ils évitaient généralement le chômage et les formes actuelles de précarité. En effet, « "devoir s'insérer" en essayant de trouver du travail, à la sortie de l'école ou de l'université est tout sauf un donné naturel qui aurait toujours existé. Au contraire, c'est une exigence relativement récente, en France comme ailleurs. » (Dubar, 2001, p. 23).

En butte à une forte réticence des recruteurs, de nombreux jeunes vivent désormais un parcours à obstacles comprenant chômage et « emplois de médiocre qualité » (Moncel, 2010, p. 11) : « les débutants se singularisent par un taux de chômage plus de deux fois supérieur au taux moyen mais aussi des durées de chômage plus courtes ce qui s'explique par leur surreprésentation sur les emplois

de courte durée » (Rose, 2014, p. 48). Beaucoup alternent chômage, intérim, CDD, emplois aidés et stages pendant des mois ou des années avant de se stabiliser et d'accéder à l'indépendance financière et résidentielle. Un nouvel âge, « l'adulthood », et une nouvelle phase de la vie, entre fin des études et emploi stabilisé, concourent à « prolonger » la jeunesse et à la précariser.

Il faut cependant rappeler les différences dans le domaine de l'emploi au sein de la tranche des 16-25 ans qui n'est pas plus socialement homogène que le reste de la population. Le diplôme est le principal élément distinctif, ce qui confirme et renforce le poids de la certification comme signal du suivi d'une formation et de la réussite aux épreuves de validation. Les suivis de cohortes de jeunes diplômés<sup>4</sup> montrent une forte corrélation entre d'un côté le niveau de diplôme et de l'autre les conditions d'entrée en emploi (durée de recherche et exposition au risque du chômage), les caractéristiques des emplois (type de contrat, niveau de salaire, perspectives de carrière) et les trajectoires professionnelles. L'effet du diplôme très fort au début de la vie active - plus le diplôme est élevé, plus on accède rapidement à l'emploi et plus il est durable (cf. tableau 1) - ne disparaît pas avec le temps, l'avantage initial est durable<sup>5</sup>.

*Tableau 1*  
**TAUX DE CHÔMAGE 2014 SELON LE DIPLÔME LE PLUS ÉLEVÉ  
ET LA DATE DE SORTIE DE FORMATION INITIALE**

Sortis de formation initiale	Enseignement supérieur	Bac, CAP-BEP et équivalents	Brevet, CEP et sans diplôme	Ensemble
depuis 1 à 4 ans	11,5%	24,1%	53,0%	<b>20,1%</b>
depuis 5 à 10 ans	7,0%	15,2%	34,0%	<b>12,8%</b>
depuis 11 ans et +	4,6%	6,5%	13,3%	<b>7,9%</b>

D'après des données de l'Insee

Ce tableau confirme que les sortants de formation initiale débutent leur vie active avec un taux de chômage élevé (20 % entre 1 et 4 ans) qui baisse à 13 % au-delà de 5 ans et à 8 % après 11 ans. Il montre la forte corrélation négative entre le risque de chômage et le niveau de diplôme : dès le début, les diplômés du supérieur ont un taux de chômage deux fois inférieur à la moyenne des débutants et presque cinq fois inférieur aux non diplômés. Des écarts significatifs persistent dans le temps, les diplômés du supérieur sont à peu près au plein emploi au-delà de 11 ans alors que les non diplômés conservent un sur-chômage important par rapport aux autres actifs ayant achevé leur formation en même temps qu'eux. Cette réalité dure et s'accroît depuis la fin des années 1970 (Insee, 2013).

Ainsi, les difficultés d'emploi concernent les débutants plus exactement que « les jeunes ». Le problème principal des diplômés débutants porte sur leur stabilisation et sur la qualité des emplois (Davoine, Erhel, 2007) plutôt que sur leur accès au premier emploi. L'explication la plus fréquemment retenue par les pouvoirs publics renvoie aux insuffisances de la formation et à l'inexpérience des jeunes (tautologie au pouvoir explicatif très incertain), en oubliant ou en minimisant l'idée pourtant essentielle selon laquelle les problèmes d'insertion et de chômage relèvent principalement de la

<sup>4</sup> Cf. le suivi de la Génération 2004 (Céreq, 2015).

<sup>5</sup> Ce que renforce sans doute le fait que la formation continue bénéficie surtout aux mieux formés qui occupent et conservent les positions les plus élevées dans la hiérarchie des PCS.

situation et du fonctionnement de l'emploi et non des imperfections du système de formation ou de l'inexpérience des débutants : « le sur-chômage des jeunes n'est pas d'abord lié aux caractéristiques de certains jeunes, il est avant tout un problème de chômage et de mode de fonctionnement du marché du travail » (Lichtenberger, 1996, p. 37). L'évolution des modalités de recrutement et d'emploi des salariés s'inscrit dans un contexte marqué par le chômage massif, la flexibilisation et la recherche effrénée de minimisation du coût du travail où, comme l'écrit Ulrich Beck (2008), « le chômage est en quelque sorte "intégré" au système de l'emploi sous la forme du sous-emploi » (p. 304) et où « les diplômes délivrés par le système de formation ne sont plus la clé du monde du travail, ils ne permettent plus que d'accéder à l'antichambre où sont distribuées les clés des portes du monde du travail (selon des critères et des règles spécifiques) » (p. 328).

Pour autant, le système de formation ne peut se désintéresser du devenir professionnel des jeunes qu'il forme. Comment peut-il favoriser leur accès à des emplois de qualité ? Les stages peuvent-ils y contribuer ?

## **2. Quelle place pour les stages dans la professionnalisation des cursus post-bac ?**

Comment les stages participent-ils de la professionnalisation et que peut-on dire de leurs impacts souhaités, de leurs apports potentiels et de leurs effets observables ?

### **2.1. Les stages au sein des dispositifs de professionnalisation**

La professionnalisation s'est d'abord concrétisée par la création de diplômes depuis le BTS en 1965 jusqu'à la licence professionnelle en 1999 en passant par le DUT (1966), le DESS (1974) remplacé par le master professionnel en 2002 et, dans le second degré, le bac professionnel (1985), auxquels s'ajoutent les diplômes de multiples écoles spécialisées (commerce, management, marketing, ingénierie, etc.). Destinés à des générations de plus en plus nombreuses<sup>6</sup>, ces diplômes entendent faciliter l'accès à l'emploi : « le développement de formations dites professionnelles ne constitue pas un objectif en tant que tel, mais il est destiné à améliorer l'insertion professionnelle des formés et en ce sens les finalités restent l'emploi. » (Demazière, 2009, p. 86).

Comme le faisaient déjà de longue date les formations préparant à des professions spécifiques (ingénieurs, médecins, enseignants), ces nouveaux cursus ont recouru à des dispositifs d'alternance, à des stages et à des enseignements assurés par des intervenants exerçant les métiers visés, parallèlement aux tentatives répétées de développer l'apprentissage.

Sommés de toutes parts (pouvoirs publics, autorités universitaires, étudiants, entreprises, opinion publique) d'agir pour améliorer l'insertion des diplômés, les responsables de cursus ont cherché à « professionnaliser » leurs diplômes en intériorisant le discours dominant selon lequel les formations de l'enseignement supérieur, et notamment universitaires, pêchaient par leur dimension excessivement théorique et leur éloignement des réalités de l'économie et du travail. Si cela a parfois pu conduire à des remises en cause salutaires des contenus et des formes de l'enseignement, le court-termisme et les difficultés budgétaires ont surtout généré des réponses instrumentales donnant lieu à une externalisation de la formation par un recours accru à des « professionnels » venant compléter les cours des enseignants et par des stages souvent d'abord optionnels avant de devenir obligatoires.

---

<sup>6</sup> Les effectifs de l'enseignement supérieur ont régulièrement crû pour passer de 200 000 inscrits en 1950-51 à 2 318 700 en 2010-11 (données du MEN).

Le stage comme instrument de professionnalisation s'est répandu à vive allure (« le nombre de stages en milieu professionnel est estimé aujourd'hui à environ 1,6 million par an contre 600 000 en 2006 », Prévost, 2012, p. 28). L'inflation des stages des dernières décennies tient à une conjonction de facteurs et de motivations. Certains renvoient à des tentatives de mieux (se) préparer à l'accès à l'emploi (du côté des établissements de formation et des étudiants) et à sélectionner ou même pré-recruter des salariés débutants (du côté des employeurs). D'autres tiennent aux injonctions institutionnelles (MESR, 2007), aux marges financières qu'offre aux établissements l'alternance stages/cours (une partie des étudiants inscrits « libère » des places et des heures pendant les stages), aux effets d'aubaine qui permettent à des employeurs de bénéficier d'une main-d'œuvre quasi-gratuite peu expérimentée mais très dynamique et volontaire ainsi qu'aux effets de signaux que recherchent les étudiants pour remplir leur CV et pallier leur inexpérience. Bien que moins rationnel, le mimétisme a aussi son rôle dans le processus.

Nous n'en concluons pas que le recours aux stages ne serait qu'un faux-semblant, voire un piège<sup>7</sup>. Des stages de bonne qualité constituent de vrais atouts pour les jeunes en formation (Barbusse, Glaymann, 2012) ; construite et encadrée, l'expérience vécue en stage est formatrice et professionnalisante (Champy-Remoussenard, Starck, 2013), mais rien de cela n'est automatique.

## 2.2. Les apports potentiels des stages

Améliorer la formation, la socialisation et la préparation de l'accès à l'emploi constitue le triple apport potentiel des stages à travers une synergie de trois dimensions pédagogique (compléter et enrichir les enseignements « académiques »), socialisatrice (aider un jeune en formation initiale à mûrir pour devenir un adulte en constituant parfois un « rite de passage ») et professionnalisante (favoriser la construction du projet professionnel et nouer des contacts utiles pour l'avenir).

Mais, la concrétisation de ces potentialités suppose des conditions portant sur :

- le contenu des missions qui doivent être assez riches et autonomes pour qu'un stagiaire puisse éprouver des capacités, faire des expériences, progresser par une analyse réflexive et construire des savoirs transférables sans excéder ce que l'on peut attendre d'un jeune en formation qui n'a ni la qualification, ni la rémunération d'un salarié ;
- la préparation, l'encadrement et l'évaluation du côté de l'université (encadrement pédagogique depuis la réflexion préalable sur les objectifs du stage jusqu'à la capitalisation de savoirs postérieure à la rédaction et à la soutenance du rapport final) et du côté de l'organisation d'accueil (tutorat effectif, pensé et organisé) ;
- une posture réfléchie du stagiaire placé dans des entre-deux pouvant être déstabilisateurs mais aussi constructifs (entre deux « autorités », établissement formateur et organisation où a lieu le stage ; entre deux statuts, étudiant qu'il demeure et salarié dont il revêt provisoirement le costume sans en avoir tous les attributs ; entre deux catégories de tâches d'apprenant et de professionnel, entre deux objectifs, validation d'ECTS et démonstration de son employabilité dans un futur plus ou moins proche).

La dimension « directement » professionnalisante du stage n'est donc qu'un des apports, ni le plus important, ni le plus fréquent. Même si certains stages débouchent sur des contrats de travail (à la

---

<sup>7</sup> Ce qu'il est clairement quand des étudiants déjà diplômés refont des stages en espérant ainsi décrocher un contrat de travail (Glaymann, Grima, 2010).

qualité et à la durée très variables), cela ne fait pas du stage un tremplin direct vers l'emploi. D'abord, parce que la majorité des stages ne débouche pas sur un emploi, ce qui est logique puisqu'ils n'ont pas tous lieu en fin de formation et que les postes occupés par des stagiaires ne correspondent pas à des emplois pérennisables<sup>8</sup>. Ensuite, parce que le fait qu'un contrat de travail succède à un stage ne signifie pas que le stage « a fait » l'emploi, tout au plus a-t-il servi de période d'essai préalable pour un diplômé dont le profil avait été sélectionné d'après une multitude d'informations.

S'il existe de nombreux stages féconds, tous ne le sont pas, loin s'en faut (Giret, Issehnane, 2012). Exigeant en termes de préparation, d'organisation, de suivi, d'évaluation et de capitalisation, un « bon stage » est coûteux en temps et en moyens financiers. Multiplier les stages à tout va tend structurellement à générer des stages inutiles en terme d'apports et dangereux en terme d'effets (Glaymann, 2015) ; ni les établissements formateurs ni les entreprises, administrations et associations d'accueil ne peuvent réaliser et financer plusieurs centaines de milliers de fois par an une organisation et un encadrement de qualité. Se développent alors des « stages café-photocopie » et des « stages exploitation » qui, en se substituant à des postes de débutants, compliquent en réalité l'accès à l'emploi des débutants qu'ils sont censés faciliter.

Il nous semble donc urgent de redéfinir le contour des stages, d'en réduire le nombre et de mieux articuler les différents outils pédagogiques, dont le stage fait partie, en donnant toute sa place au travail sur les expériences vécues, y compris les expériences professionnelles qu'accumulent les étudiants (45% ont une activité rémunérée durant l'année universitaire auxquels s'ajoutent 10% ayant une telle activité durant les vacances, OVE, 2014). Penser ainsi la professionnalisation en ne la réduisant pas à un essaimage de stages suppose de dépasser la vision d'une opposition, d'une étrangéité ou d'une imperméabilité absolues et ontologiques entre d'un côté le monde et les outils de l'enseignement supérieur, et de l'autre le monde et les pratiques des univers professionnels (dont le champ de la formation fait d'ailleurs lui-même partie), sans nier ce qui les distingue. Loin d'être hors-sol, les concepts et les théories enseignés à l'université se manifestent dans « la vie réelle », leur connaissance et leur compréhension donnent des moyens d'analyser et de travailler avec efficacité dans notre monde complexe et évolutif.

Mais aussi bien conçue soit-elle, la formation (et sa professionnalisation) ne suffira pas à résoudre les difficultés d'insertion dont l'origine se situe du côté de l'emploi, ce que nul ne peut sérieusement ignorer. À quoi servent alors la course à la professionnalisation et l'inflation des stages ?

### **2.3. La professionnalisation par les stages, une socialisation au nouveau système d'emploi ?**

La professionnalisation qui est mise en œuvre, notamment à travers les stages, ne vise-t-elle pas surtout dans les faits, voire dans les intentions, à préparer les futurs diplômés à vivre et supporter<sup>9</sup> la flexibilité, la précarité et la concurrence de tous les instants au sein du système d'emploi. La qualité des stages importerait aussi peu que la qualité des emplois s'il s'agit d'acclimater les jeunes diplômés qui sont « au cœur des transformations des normes de l'emploi » (Fondeur, Minni, 2004, p. 99) à vivre dans ces nouvelles normes en y étant accoutumés et en les trouvant « normales », voire souhaitables. N'est-ce pas à socialiser les jeunes en formation à des situations de travail et à des statuts d'emploi

---

<sup>8</sup> Cela contredirait d'ailleurs la loi car « aucune convention de stage ne peut être conclue pour exécuter une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent » (art. L. 124-7 du Code de l'éducation après la loi du 10/7/2014, JO, 2014).

<sup>9</sup> Aux deux sens du mot : endurer et approuver.

incertains et intermittents où chacun doit gérer individuellement ses compétences et son employabilité pour convaincre un employeur de le recruter ou de le garder dans son effectif, que conduit la multiplication de stages dont les conditions précaires sont bien connues ?

Si le souci d'adaptation au milieu peut être légitime, quelle est la légitimité d'opérer un dressage social et une réification des nouvelles normes de l'emploi qui évitent de questionner et de critiquer ? En effet, « la professionnalisation présente une connotation positive au service d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes. » (Wittorski, 2008, p. 13). Les progrès de la réglementation (inexistante jusqu'en 2006 avant que le mouvement anti-CPE et la mobilisation des stagiaires par Génération précaire ne médiatisent le sujet) aident à l'acceptabilité sociale sans régler le fond du problème, comme le montre l'accumulation de lois (trois entre 2011 et 2014) réaffirmant des principes et posant des règles difficiles à faire appliquer et à contrôler.

Il ne s'agit pas d'adopter une vision complotiste mais de situer la professionnalisation dans les rapports sociaux, les enjeux économiques et les conflits de valeurs en l'identifiant comme « un indicateur de la forme prise actuellement, dans notre société, par la relation éducation/formation/travail (Champy-Remoussenard, 2008, p. 51). La professionnalisation telle que la concrétisent nombre de stages participe d'une socialisation à la mobilité contrainte, au devoir constant de faire ses preuves pour garder son emploi plutôt qu'à l'équipement des jeunes diplômés pour les aider à trouver une place durable dans « la société de la connaissance ». Celle-ci semble réservée à l'élite socioéconomique qui, elle, bénéficie d'une formation, d'une préparation à l'emploi de qualité incluant des stages très utiles et agréables à vivre. Pourquoi l'enseignement supérieur contribue-t-il à instrumentaliser la formation et la professionnalisation au nom de la lutte contre le chômage si celle-ci est un leurre ?

## **Conclusion**

Réfléchir sur la professionnalisation de la formation et sur la « stagification » de l'enseignement supérieur conduit ainsi à questionner l'évolution de la formation, de l'emploi et de la société.

Les problèmes, en partie nouveaux, qu'engendrent la mutation du système d'emploi et les modalités de socialisation qui l'accompagnent interrogent sur les risques des tendances actuelles, mais aussi sur les opportunités qu'elles ouvrent. De nombreux jeunes diplômés réussissent à faire avec, voire à tirer profit des parcours chaotiques de professionnalisation, d'insertion et de stabilisation dans l'emploi. L'appel à l'initiative et à l'autonomie individuelles durant les études comme dans le monde du travail rencontre une aspiration des individus dont les capacités d'adaptation témoignent à la fois de l'emprise des structures socio-économiques et de l'idéologie néolibérale, et des mécanismes de défense, de réaction et d'inventivité face aux contraintes. Mais « cette mise en mobilité généralisée introduit de nouveaux clivages dans le monde du travail et dans le monde social. Il y a les gagnants du changement qui peuvent se saisir des opportunités nouvelles et se réaliser à travers elles sur le plan professionnel et sur le plan personnel. Mais il y a aussi tous ceux qui ne peuvent pas faire face à cette redistribution des cartes et se trouvent invalidés par la nouvelle conjoncture » (Castel, 2003, p.46).

C'est un enjeu majeur dont ne peuvent s'abstraire le système de formation, et l'enseignement supérieur, face à des évolutions desquelles participe l'actuelle pratique de la professionnalisation.

## Bibliographie

Alter N. (2005), *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.

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

Beck U. (2008), *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité (1986)*, Paris, Flammarion.

Bourdoncle R. (2000), « Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et formation*, n° 35, pp. 117-132.

Briant V. de, Glaymann D. (dir.), (2013), *Le stage. Formation ou exploitation ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Castel R. (2003), *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil.

Champy-Remoussenard P., Starck S (2013), « Développement des stages dans les dispositifs de formation : éclairage à partir des sciences de l'éducation », in Briant de V., Glaymann D. (dir.), *Le stage : formation ou exploitation ?* Rennes, PUR, pp. 415-435.

Champy-Remoussenard P. (2008), « Incontournable professionnalisation », *Savoirs*, 17, pp. 51-61.

Coupré H., Dzykowski C. (coord.) (2015), « Les sept premières années de vie active de la Génération 2004 - Enquêtes 2007, 2009 et 2011 », *Net.Doc*, 139.

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

Demazière D. (2009), « Postface : Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation », *Formation Emploi*, 108, pp. 82-90.

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

Fondeur Y., Minni C. (2004), « L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail », *Économie et statistique*, 378-379, pp. 85-104.

Fourcade B. (1992), « L'évolution des situations particulières d'emploi de 1945 à 1990 », *Travail et Emploi*, 52, pp. 4-18.

Gazier B. (2003), *Tous sublimes. Vers un nouveau plein emploi*, Paris, Flammarion.

Giret J.-F., Issehnane S. (2012), « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, 117, pp. 29-47.

Glaymann D., Grima F. (2010), « Faire face à un déclassement social : le cas des jeunes diplômés précaires prisonniers des stages », *Management et avenir*, 36, pp. 146-165.

Glaymann D. (2012), *Essor des stages, professionnalisation de l'enseignement supérieur et mutations du système d'emploi*, mémoire d'Habilitation à diriger des recherches en sociologie, UPEC.

Glaymann D. (2015), « Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? », *Formation Emploi*, 129, pp. 7-25.

Insee (2013), « L'insertion des jeunes », *Formations et emploi, édition 2013*.

JO (2007), *Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*.

JO (2014), *Loi n° 2014-788 du 10 juillet 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires*.

Lichtenberger Y. (1996), L'emploi des jeunes. *Esprit*, novembre 1996, pp. 33-42.

Maillard F. (2012), « Professionnaliser les diplômés et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? », *Carrefours de l'éducation*, 34, pp. 29-44.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2007), *Plan pluriannuel pour la réussite en licence*.

Moncel N. (2010), « Quels emplois pour les débutants diplômés du supérieur ? Une analyse de la qualité des emplois au cours des trois premières années de vie active de la Génération 2004 », *Net.doc*, 67.

Nauze-Fichet E., Tomasini M. (2005), « Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial », *Économie et statistique*, 388-389, pp. 57-83.

OVE (2014), *Enquête nationale conditions de vie des étudiants 2013*.

Prévost J.-B. (2012), « L'emploi des jeunes ». *Avis du Conseil économique, social et environnemental*.

Rose J. (2014), *Mission insertion. Un défi pour les universités*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Sorel M. (2008), « A propos de la professionnalisation : le retour sur sujet... », *Savoirs*, 17, pp. 37-50.

Tanguy L. (Eds) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française.

Union Européenne (1996), « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive », *Livre blanc*.

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

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

Wittorski R. (2008), « La professionnalisation », *Savoirs*, 2008/2 n° 17, pp. 9-36.