

Quelles négociations pour le travail des stagiaires ?

Dominique Glaymann, Liphia Paris Est, UPEC¹

Les stagiaires font partie des « oubliés » du travail et, *a fortiori*, des processus de négociation du travail n'étant que provisoirement dans les organisations, ayant un statut ne relevant pas d'un contrat de travail et n'ayant aucun représentant collectif légitime à parler en leur nom. Ils sont pourtant de plus en plus nombreux, comme le confirme notamment un rapport récent du CESE qui évaluait à 1,6 millions le nombre annuel de stages en France. Au-delà de ce poids quantitatif, l'importance de ce fait social tient au fait qu'un nombre croissant de jeunes salariés ont (et auront) été « initiés » au travail et à l'emploi à travers ce dispositif qui contribue donc de plus en plus à leur socialisation professionnelle.

Nous traitons ici des stages définis comme des insertions provisoires dans des organisations de travail de jeunes dans le courant de leurs cursus de formation. Nous n'aborderons ni l'apprentissage ni les formations en alternance même si les stages constituent aussi des formes d'alternance et d'externalisation partielle des formations. La réflexion que nous proposons s'appuie sur une recherche sur les stages, leur essor et leurs effets menée collectivement depuis 2006 au sein d'un laboratoire puis d'un réseau, le RESTAG, créé en 2010. Cette communication n'engage cependant que son auteur.

Nous commencerons par décrire la situation particulière et de plus en plus fréquente de stagiaires au travail avant de discuter des marges de négociation des missions et des responsabilités qui leur incombent dont nous montrerons qu'elles constituent un enjeu central pour la qualité des stages et pour la fécondité de leurs effets.

Stagiaire, une situation particulière de travail de plus en plus fréquente

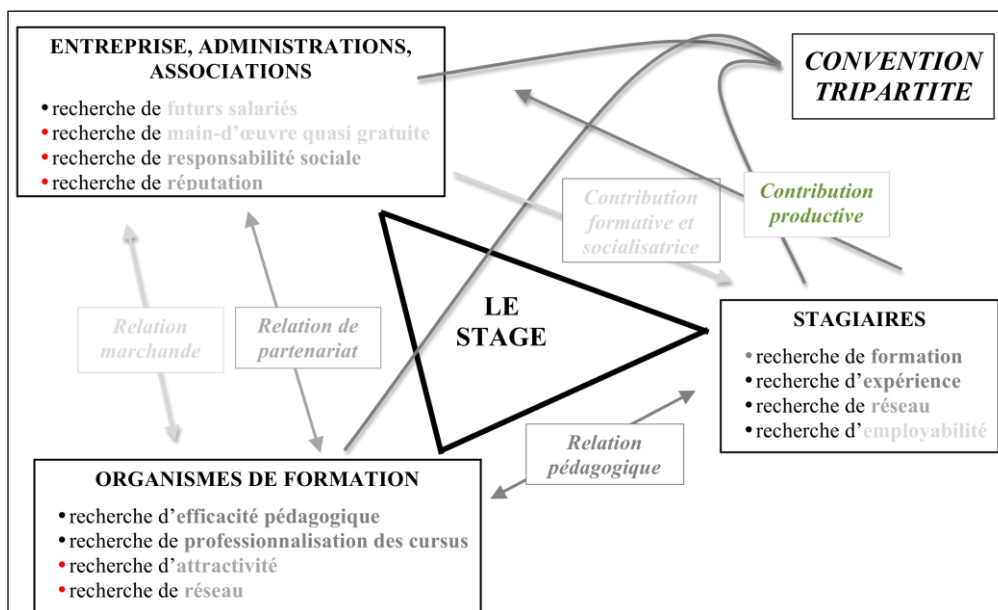
Un nombre croissant de jeunes expérimentent la position de stagiaire au cours de leur cursus de formation, voire au-delà. Ils y connaissent une situation particulière de différents points de vue en raison de leur position d'entre-deux au sein du triangle des stages.

Le passage croissant des jeunes en formation par les stages

Les stages de formation prennent la forme de périodes d'immersion d'élèves/étudiants en formation dans une situation de travail. Ces inscriptions ponctuelles dans un environnement professionnel correspondent à des participations observantes devant permettre aux stagiaires de tirer différents enseignements sur cet environnement et sur eux-mêmes. En terme organisationnel, les stages reposent sur une relation tripartite encadrée par une convention obligatoire depuis 2006 (JO, 2006) entre un stagiaire, son organisme de formation et une organisation (entreprise, administration, collectivité ou association) qui l'accueille. Chacun de ces acteurs directs du triangle du stage (cf. figure ci-dessous) a des objectifs et recueille des résultats et des effets au terme de l'expérience.

¹ glaymann@u-pec.fr ; www.dglaymann.com

Figure n°1 : Le triangle du stage



Lecture : les couleurs indiquent la nature et le contenu des relations, le gris foncé concerne la formation et la socialisation, le gris moyen le partenariat et les réseaux, le gris clair la production et les liens marchands.

Le fonctionnement de ce triangle dépend des relations entre les acteurs directs du stage dont les trois catégories ne sont pas homogènes, qu'il s'agisse des stagiaires (aux âge, spécialité et niveau de formation, origine sociale ou projet professionnel différents), des organismes de formation (écoles ou universités aux statuts privé ou public) ou des organisations accueillant des stages (entreprises, administrations et associations aux taille, culture, structures, objet et fonctionnement divers). Il concerne aussi d'autres acteurs qui interviennent dans la réglementation, l'organisation, l'évaluation, la promotion ou la critique des stages. Cet ensemble d'acteurs individuels et organisationnels et d'interactions entre eux forme un système dans lequel les attentes, les activités, les postures, les déclarations, les résultats atteints, la satisfaction ou l'insatisfaction (relatives) comme l'intensité des liens s'influencent réciproquement. Les différentes normes légales et règlementaires mises en œuvre depuis 2006 à propos des conventions, des durées, des motifs et des gratifications des stages ont abouti à une régulation partielle par l'intervention publique sous le regard et la pression de différents acteurs collectifs (syndicats et associations d'élèves, d'étudiants et de stagiaires, conférences des présidents d'université et des grandes écoles, organisations patronales et syndicats de salariés, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, instances universitaires), mais le respect des règles est complexe et suppose un sens éthique ou une « responsabilité sociale » que l'on ne rencontre pas toujours. Le contrôle et la sanction des violations de ces règles sont très faibles, ne serait-ce qu'en raison de l'absence d'instances adaptées, ce qui explique l'existence et la persistance (et peut-être même la croissance) des stages abusifs.

Il existe donc une grande hétérogénéité de stages (Briant, 2011) selon leur nature obligatoire ou facultative, les objectifs de leurs concepteurs, leurs conditions de réalisation, leurs modalités d'évaluation et leurs conséquences (validation d'ECTS, débouchés sur des contrats de travail, etc.). Il est très compliqué de connaître précisément le nombre de stages réalisés chaque année et le nombre de stagiaires (certains cursus en prévoyant plusieurs la même année) puisqu'il n'existe pas d'instrument de décompte spécifique. Ainsi, les dénombremens du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, du Céreq, de l'Insee ou du Cese diffèrent tant par leurs méthodes que par leurs définitions. On comprend dès lors l'existence d'écarts considérables (cf. encadré 1) entre les différents chiffres annoncés.

Encadré 1 : Quelques données chiffrées sur les stages

« Près d'un étudiant sur deux, soit environ 800 000 étudiants, effectue au moins un stage au cours de sa scolarité » (Walter, 2005, p. 44).

En avril 2006, lors de la signature de la Charte des stages en entreprise, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche annonçait 160 000 stagiaires reprenant le nombre estimé par l'Insee dans son enquête emploi.

En avril 2008, le même ministère évaluait à 1 200 000 le nombre de stages sur la base de questionnaires remontant des établissements d'enseignement supérieur (chiffre donné durant la séance du 24 avril 2008 du comité de suivi des stages et de la professionnalisation des cursus universitaires, le STAPRO).

« Le nombre de stagiaires a augmenté de 50% entre 2005 et 2008 » (Bayou, 2010, p. 70).

« Au total, près de 73% des jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 2004 déclarent avoir effectué au moins un stage durant leurs études. » (Giret, Issehnane, 2010, p. 10).

« 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).

La difficulté à estimer le nombre de stages et de stagiaires s'explique aussi par le fait que la conception et l'organisation des stages restent encore largement en voie de rationalisation, en particulier dans les universités, ce qui génère une imprécision dans leurs chiffrages. L'imprécision s'aggrave évidemment quand on agrège ces données au niveau national. La fragilité des données chiffrées disponibles tient en outre au fait que les informations sur les stages (nombre de stages, de stagiaires, d'entreprises d'accueil, modalités d'encadrement et d'évaluation) sont considérées comme sensibles voire confidentielles par de nombreux responsables d'établissements ou de services des stages qui rechignent à les communiquer, y compris pour répondre à des enquêtes venant du ministère. Malgré ces difficultés et les incertitudes qui en découlent, toutes les données montrent une même tendance à la hausse très significative des stages dans l'enseignement supérieur. On serait ainsi passé de 600 000 stages en 2006 à 1 600 000 en 2012 selon le Cese dont les parlementaires ont repris le chiffrage à l'occasion de la rédaction et des débats autour de la loi Khirouni votée en juillet 2014 (JO, 2014).

L'étude des conditions de cet essor des stages conduit à penser que le processus a été assez peu pensé, qu'il a souvent été dû au mimétisme et alimenté par des motivations largement implicites (Barbusse, Glaymann, 2010). La multiplication des stages a été voulue, ou parfois acceptée, par de nombreux responsables universitaires (directeurs de composantes, responsables de filières et de diplômés) en raison de leurs apports supposés et de l'exemple plus ou moins bien connu des écoles d'ingénieurs, de commerce et de management. Cet essor des stages a également été encouragé par les pouvoirs publics qui y ont vu un instrument de professionnalisation des études et de préparation à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés (devenue une mission officielle de l'enseignement supérieur depuis la loi LRU de 2007). Ainsi le Plan pluriannuel pour la réussite en licence appelle à généraliser les stages en licence en recommandant « au moins un stage validé dans le cursus pour tous les étudiants diplômés de licence ».

La plupart des propos prônant le recours accru aux stages mettent en avant l'idée, plus souvent postulée que solidement étayée, selon laquelle les stages sont de nature à professionnaliser les cursus de formation et à favoriser l'entrée dans l'emploi des diplômés à la fin de leurs études (dans des univers professionnels et à des niveaux de qualification très variés). Le stage fait ainsi l'objet d'une forme de plébiscite, y compris du côté des étudiants, dont le fondement *a priori* est peu argumenté et dont le bilan *a posteriori* est soit absent, soit basé sur des résultats aussi limités en quantité (nombre de parcours d'insertion étudiés) qu'en durée (temps de suivi des anciens étudiants).

Les recruteurs et responsables RH qui se prononcent sur le sujet des stages défendent un point de vue proche du précédent en ajoutant à l'argument du manque d'expérience des jeunes une mise en cause des carences de l'enseignement supérieur, notamment de la distance postulée de ses contenus et modalités d'enseignement avec les réalités de l'économie. Ces défauts engageraient donc la responsabilité de la formation dans le manque d'employabilité des jeunes diplômés et viendraient expliquer leurs difficultés à s'insérer dans l'emploi (Rose, 2014). Comme on l'a vu, les pouvoirs publics ont laissé faire, puis approuvé et soutenu le développement des stages en y voyant eux aussi instrument au service de la préparation d'une insertion professionnelle devenue de plus en plus heurtée depuis les années 1980 (Vernières, 1997).

Le rapport au travail que le stagiaire vient observer et expérimenter pour éprouver ses capacités et affiner son projet professionnel apparaît donc central pour permettre aux stages de jouer un rôle utile (Briant, Glaymann, 2013). Or, les conditions de réalisation des stages sont souvent marquées par un flou sur les attentes et les postures de leurs différents acteurs au centre desquels les stagiaires vivent une situation assez particulière.

La situation particulière vécue par les stagiaires

Inscrit dans une école ou une université dont il prépare un diplôme, le stagiaire se retrouve dans un cadre organisationnel et institutionnel bien différent pour vivre une expérience au cours de laquelle il doit tout à la fois s'acquitter d'une mission impliquant du travail relevant de l'organisation qui l'accueille et préparer des « preuves » (rapport de stage, rapport d'étonnement, rapport d'activité, mémoire, soutenance, etc.) pour obtenir une validation des acquisitions tirées de cette période par son organisme de formation.

Un stage est souvent vécu dans une série d'entre-deux aussi particuliers qu'inconfortables :

- entre deux statuts (celui d'étudiant qui reste la situation de droit et celui de salarié que le stagiaire pratique de fait),
- entre deux postures (celui d'observateur qui vient voir, écouter pour apprendre et comprendre et celui d'acteur qui vient faire, tester, éprouver et aussi montrer de quoi il est capable),
- entre deux âges (être un jeune en formation initiale renvoie à l'adolescence alors que celui de jeune au travail rapproche de l'adulte autonome).

Cet entre-deux n'est pas seulement identitaire, mais porte aussi sur l'autorité et la responsabilité de deux organisations, de deux tuteurs (ou maîtres) de stage dont les attentes et les exigences ne sont pas toujours explicitées, ne sont donc pas toujours très claires et ne sont en outre pas toujours identiques, voire compatibles.

Comme l'expliquait un intervenant lors de la journée « *Qu'est-ce qu'un "bon" stage ?* » organisée en 2012 par le Restag : « Cela pose la question de savoir si une entreprise ou un autre organisme d'accueil s'identifie, se reconnaît comme une structure de formation et donc pas comme un lieu où il s'agit d'instrumentaliser les stagiaires pour faire du pré-recrutement. Cela pose aussi la question de savoir si les enseignants, je parle ici des universités, ça paraît peut-être plus évident dans les écoles d'ingénieur, considèrent que les lieux d'accueil sont parties prenantes d'une opération de formation et que l'université se considère comme une structure de recherche, de pédagogie, de formation dans laquelle les stages sont encore un objet dont elles ont du mal à intégrer les différentes dimensions. L'un des problèmes est de savoir si l'université considère qu'elle a le monopole de la formation ou que l'entreprise (le lieu de stage) est aussi un lieu de formation reconnu comme tel par l'université (ou l'école). » (Restag, 2012, p. 14).

L'articulation entre le contenu d'une formation et les tâches constitutives de la mission d'un stagiaire est une des clés de cette question. Les cursus qui incluent des stages depuis longtemps, voire depuis toujours (écoles d'ingénieur, facultés de médecine, IUT) sont organisés en pensant et en structurant cette articulation entre les référents école et entreprise. Les très nombreuses formations au sein d'universités ou d'écoles plus récentes (de commerce, de management, de marketing...) peinent souvent à donner une réalité à la relation de complémentarité entre ce qui se fait dans la formation académique et dans les stages. Le législateur a d'ailleurs bien senti ce hiatus en insistant dans la loi votée en 2011 (et cela a été repris dans les suivantes) sur la conformité nécessaire entre le projet pédagogique de l'établissement de formation et le contenu du travail donné aux stagiaires, ce qui suppose un accord avec l'organisme d'accueil.

Il reste que les objectifs des uns et des autres ne sont pas identiques et peinent parfois à coïncider ainsi que l'expliquait une autre participante à la journée du Restag déjà évoquée : « En tant qu'universitaire, je qualifierais de "réussi" un stage au terme duquel l'étudiant pourrait se dire que ce qu'il apprend en cours et sur le lieu de stage, cela va ensemble. Ce serait un premier critère de stage réussi. Un deuxième serait de pouvoir entendre l'étudiant émettre une critique sur le lieu de stage et sur la formation à l'université, c'est-à-dire avoir un point de vue sur ce qui selon lui a bien fonctionné (ou pas) dans sa position de stagiaire et éventuellement dans la lecture du monde du travail qui lui est présentée.

Très souvent, j'ai l'impression que des étudiants sortant de leur cursus de formation se disent qu'il y a l'université ou l'école d'un côté et de l'autre côté le stage et pensent avoir fait ce qu'on leur a demandé de faire en se retenant de dire tout ce qu'ils avaient à dire. Quand on arrive à mener les soutenances de façon fructueuse, on voit très souvent ressortir des tas de choses que jusque-là les étudiants n'avaient voulu ni dire, ni écrire. Ce pari à réussir ensemble sur une posture critique possible serait aussi le signe d'un stage réussi. » (Restag, 2012, p. 17). On peut comprendre que « la posture critique » considérée comme un acquis important d'une formation universitaire ne soit pas nécessairement perçue comme un attribut prioritairement recherché par un tuteur en entreprise (ou dans une administration ou une association), voire comme une qualité.

Même si la réglementation des stages s'est fortement développé depuis 2006 (cf. encadré 2), l'entre-deux vécue par de nombreux stagiaires reste une position dont la réalité dépend largement d'un ensemble de choix, d'interactions et de contingences portant aussi bien sur la précision des objectifs poursuivis par l'inscription du stage dans un cursus de formation que sur l'organisation pratique du stage et des conditions dont il est vécu, encadré et évalué.

Encadré 2 : La construction de la réglementation des stages

Mars 2006 : la **loi relative à l'Égalité des chances** impose la signature d'une convention de stage tripartite et la gratification des stages de trois mois et plus.

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

Août 2007 : la **loi relative aux libertés et responsabilités des universités** (LRU) fixe au service public de l'enseignement supérieur une mission « d'orientation et d'insertion professionnelle » impliquant la création de Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) dans les universités et la publication d'un rapport annuel d'activité en matière d'aide à l'insertion professionnelle.

Septembre 2007 : le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche crée le **Groupe de travail sur les stages et la professionnalisation** (comité consultatif Stapro).

Décembre 2007 : le **Plan pluriannuel pour la réussite en licence** recommande « au moins un stage validé dans le cursus pour tous les étudiants diplômés de Licence ».

Janvier 2008 : un **décret** rend obligatoires la tenue d'un fichier des conventions de stages dans les entreprises et versement des gratifications versées aux stagiaires par les entreprises publiques, les EPIC et les associations.

Juillet 2009 : un **décret** rend obligatoires la signature d'une convention tripartite et le versement d'une gratification à partir de 2 mois pour les stages dans la fonction publique d'Etat

Novembre 2009 : la **loi relative à l'orientation et la formation tout au long de la vie** abaisse le seuil de gratification obligatoire des stages en entreprise de 3 à 2 mois.

Août 2010 : un **décret** précise les conditions d'inscription des stages dans les cursus pédagogiques (définition des objectifs et modalités des stages, obligation d'une restitution par l'étudiant et d'une évaluation par l'établissement d'enseignement).

Juillet 2011 : la **loi pour le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels** (loi Cherpion) précise qu'un stage ne peut « avoir pour objet l'exécution d'une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent de l'entreprise », ni excéder 6 mois pour le même stagiaire dans la même entreprise ; elle impose en outre un délai de carence (égal au tiers du stage précédent) entre deux stages sur un même poste.

Juillet 2013 : la **loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche** rend obligatoire de confier à un stagiaire « une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'organisme d'accueil ».

Juillet 2014 : la **loi tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires** (Loi Khirouni) pose le principe de limitation du nombre de stages par entreprise et par tuteur, rend possible un contrôle par les inspecteurs du travail et étend quelques droits sociaux aux stagiaires (notamment en matière de congé).

Novembre 2014 : un **décret** fixe à 16 le nombre maximum de stagiaires qu'un enseignant peut simultanément encadrer.

Le rapport au travail d'un stagiaire est particulier dans cette situation qui est à la fois provisoire, précaire (la convention peut être rompue à tout moment par l'organisme d'accueil) et à la marge de l'emploi. Si le stagiaire n'est pas un salarié au travail, il a néanmoins souvent des objectifs à atteindre en terme de production, il est parfois soumis à des contraintes de productivité. Les stagiaires se placent souvent eux-mêmes dans une posture de « quasi salarié » cherchant à faire autant voire plus que les salariés soit parce qu'ils se trompent d'objectif (oubliant qu'ils sont des étudiants venus parfaire leur formation), soit parce qu'ils cherchent à transformer le stage en période d'essai au terme de laquelle ils espèrent décrocher un contrat de travail.

Le contenu du travail comme les relations autour de ce travail sont des éléments essentiels dans la réalisation et les retombées des stages comme nous l'avons compris en essayant de dessiner l'idéal-type du « bon stage ». Un stage peut être qualifié de « bon » par l'un de ses acteurs s'il permet de satisfaire au moins en partie ses attentes. Si l'on définit le stage comme un dispositif inscrit dans un cursus scolaire ou universitaire, il paraît légitime de considérer que ce sont les retombées positives pour le jeune en formation qui doivent primer même si l'on ne peut pas faire abstraction des effets pour les organismes de formation et pour les établissements d'accueil. Cela interroge notamment les modalités de définition du travail demandé aux stagiaires.

L'importance de la question du travail des stagiaires

La définition des tâches donnant son contenu à la mission du stagiaire et le suivi régulier de son activité avec ce que cela suppose en termes d'information, d'évaluation et de conseil font du travail du stagiaire un enjeu central de la qualité du stage. Qui effectue cette définition ? Dans quelle mesure les stagiaires ont-ils une marge de négociation en la matière ?

La définition du travail des stagiaires, un enjeu central pour la qualité des stages

Les stagiaires peuvent retirer trois grands types d'apports des stages compte tenu de leurs potentiels

- un potentiel *en formation* : un stage donne l'occasion d'apprendre autrement que dans le cadre des modalités académiques (cours, TD, TP, construction de mémoire ou de dossier, enquête de terrain ou autre exercice). Il s'agit d'apprendre en faisant, en s'inscrivant dans des interactions professionnelles (avec une hiérarchie, des collègues, des fournisseurs, des clients, des usagers), mais aussi en observant et en ayant un recul réflexif sur ce que l'on fait et ce que l'on voit. Si cela suppose de faire un « vrai » travail, cela nécessite aussi d'éviter que le stagiaire ne ploie sous les tâches et n'essaie de devenir un salarié modèle par son engagement, voire ses résultats, alors qu'il n'en a pas le moyens et que ce n'est pas l'objectif du stage.
- un potentiel *en socialisation* : un stage conduit à plonger un jeune en formation initiale dans un milieu d'adultes en emploi. C'est une source de construction identitaire qui ne se limite pas à des apprentissages formels et opérationnels et contribue à préparer le futur changement statutaire qui interviendra lors de l'entrée dans la vie active. Le stagiaire se retrouve en effet en responsabilité sur un certain nombre de missions, il doit prendre des décisions, organiser un suivi, viser des résultats qui engagent non seulement sa formation et son évolution, mais aussi l'organisation qui l'accueille et attend un retour productif mesurable. Certains stages jouent ainsi un rôle de rite de passage de l'état d'adolescent vers celui d'adulte : « Ce que les anthropologues appellent un rite de passage implique la répudiation d'une identité ancienne (celle de l'enfant par exemple) et l'initiation à une nouvelle identité (comme celle de l'adulte) » (Berger, 2006, p. 141). La prise de conscience des réalités et la progression de la confiance en soi constituent deux apports psychosociaux très importants des stages de bonne qualité.
- Un potentiel *en préprofessionnalisation* : un stage permet de se confronter à des réalités du travail et ainsi d'enrichir la construction du projet professionnel. Découvrir et tester des emplois aide à cerner ce que l'on a envie de faire ou d'éviter dans la vie active à venir. Cela conduit parfois à la confirmation de ses aspirations, mais dans d'autres cas à des inflexions des choix de formation, voire à des réorientations plus radicales. Certains stages ouvrent des opportunités pour la future recherche d'emploi et le début de carrière en montrant à un futur employeur potentiel ses qualités en situation de travail, en déconstruisant des représentations négatives sur tel profil de jeune diplômé ou sur tel établissement d'enseignement, en développant un premier réseau de contacts que l'on pourra solliciter et en enrichissant son CV.

Ces trois apports complémentaires sont *potentiels* : tout stage n'est pas un « bon » stage (Giret, Issehnane, 2012). Pour qu'un stage les concrétise (même partiellement), il est nécessaire que sa conception et sa réalisation remplissent différentes conditions d'organisation, de contenu et d'encadrement pédagogique du côté de l'établissement de formation, d'accueil, de suivi et de tutorat du côté de l'organisme d'accueil, d'observation, d'expérimentation, d'approfondissement et de capitalisation du côté du stagiaire.

Pour être fécond, un stage doit inclure des missions substantielles permettant au stagiaire de vivre véritablement une situation de travail, d'être confronté à des objectifs, des délais et des exigences et donc des difficultés, des imprévus et des obstacles comme tout le monde en rencontre dans son travail. Au-delà du contenu du travail demandé, il est également utile que le stagiaire expérimente des situations de responsabilité réelle et dispose donc d'une part d'autonomie et de créativité dans son travail de façon à ce que les succès et les échecs vécus soient effectivement des expériences dont il pourra tirer des leçons sur ses compétences comme sur ses manques à combler (Maillard, 2012). En clair, trop peu de confrontation à du travail réel appauvrit les effets positifs que l'on peut attendre d'un stage. Il paraît clair que le contenu doit

être adapté au niveau de formation où en est le jeune en formation : on ne peut pas demander la même chose à un étudiant en DUT ou en fin de Master 2. Réciproquement, un stagiaire ne doit pas être surchargé de travail et soumis à des contraintes de délai et de qualité allant au-delà de ses compétences (il est encore en formation initiale), de son statut (il n'est pas un salarié) et des contreparties de son stage (la gratification qu'il reçoit n'est pas un salaire²).

On voit apparaître ici les deux grands écueils qu'alimente irrésistiblement l'essor massif des stages (Glaymann, 2015) : le « stage café-photocopies » et le « stage exploitation ». D'un côté, le « stage café-photocopies » au cours duquel le stagiaire est sollicité pour de simples tâches routinières peut certes être l'occasion d'une observation intéressante, mais à condition qu'elle soit de courte durée et concerne un étudiant en début de cursus. Cela n'aura en revanche aucun effet majeur d'apprentissage ou de professionnalisation et conduira à faire perdre son temps au jeune stagiaire en risquant en outre de lui donner une image négative du monde professionnel et des univers de travail. Ce risque de stage occupationnel est non seulement alimenté par la multiplication des stages à laquelle on assiste depuis trois décennies, mais aussi par l'imprécision fréquente des objectifs fixés aux stages par les prescripteurs que sont les établissements de formation et par la diversité des motivations des utilisateurs de stagiaire que sont les organisations qui les accueillent.

Le « stage exploitation » présente l'autre face des « mauvais stages » qui se multiplient dès lors que croît l'offre d'aspirants stagiaires souvent prêts à tout pour être acceptés et pour répondre à l'obligation de faire un stage et de le valider. L'effet d'aubaine de cette offre de main-d'œuvre quasi-gratuite est un des effets pervers de l'actuelle inflation des stages. Un certain nombre d'entreprises, d'associations et de collectivités ont désormais intégré le recours aux stagiaires dans leur modèle économique. Ils en viennent alors à exiger des stagiaires des résultats productifs sans rapport avec la nature d'un stage. La bonne qualité d'un stage suppose que les objectifs et les exigences fixés au stagiaire n'excèdent pas ce qui est à la portée d'un jeune en formation, c'est-à-dire d'un néophyte peu expérimenté en cours d'apprentissage et de construction de son projet professionnel. Une organisation ne peut pas et ne doit pas exiger d'un de ses stagiaires la productivité et la rentabilité qu'elle demande à ses salariés au risque de placer le stagiaire dans une situation difficile à tenir et de toute façon injustifiée. Pour réelle qu'elle puisse être, sa participation à la création de richesses ne saurait qu'être réduite.

Le double danger d'une mission de stage dépassant ce qui est légitime est d'une part d'empêcher le stagiaire de se former (y compris en limitant sa capacité d'observation du travail et de préparation de son rapport de stage) en lui imposant de surcroît un stress hors de propos et d'autre part de substituer des stagiaires à des salariés en leur imposant une contribution productive sans rapport avec la gratification qui leur est versée. Plus grave d'un point de vue macroéconomique et macrosocial : les stages relevant du salariat déguisé tendent à faire disparaître un nombre substantiel de postes de débutants, ce qui conduit à compliquer l'insertion professionnelle des jeunes diplômés que leur passage en stage était censé faciliter, accroissant encore le paradoxe de l'insertion à la française : « 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 (...) l'emploi n'a jamais été aussi fermé aux jeunes ». (Verdier, 1996, p. 51)

Ni trop de travail, ni trop peu. Ni trop d'objectifs, ni trop peu. Pour tirer profit de l'expérience du stage, le stagiaire doit avoir des vraies tâches à réaliser en n'étant ni un simple témoin du travail

² La gratification obligatoire à partir de 2 mois de stage ne peut pas être inférieure à 13,75 % du plafond horaire de la sécurité sociale (15% à partir du 1^{er} septembre 2015). Cela correspond à une somme mensuelle de 485,10 € en mai 2015. Les gratifications ne dépassant pas ce montant minimal sont exonérées de charges sociales.

des autres, ni un quasi salarié soumis à des contraintes disproportionnées. Mais comment cela est-il déterminé ?

Quelles modalités de définition et quelles marges de négociation du travail des stagiaires ?

L'évolution de la réglementation a conduit à prévoir que les tâches confiées aux stagiaires soient précisées dès la signature de la convention et que ces tâches soient en rapport avec le contenu pédagogique de la formation. Cela reste toutefois assez théorique pour au moins trois raisons. La première est la fréquente imprécision des objectifs pédagogiques fixés au stage par l'organisme de formation (cela semble particulièrement vrai dans de nombreuses formations universitaires dans lesquelles il n'y a souvent pas de pratique des stages ancienne ayant donné lieu à une capitalisation d'expériences et à une réflexion systématique sur ce sujet). La deuxième raison est le faible degré de coordination entre l'établissement de formation et l'organisme d'accueil, et notamment entre les tuteurs universitaires et de terrain. Du coup, l'adéquation entre les attentes (plus ou moins explicites) des uns et des autres reste très souvent aléatoire. La troisième raison est qu'il existe, dans le cas des stages comme de façon plus générale dans le travail et souvent plus fortement encore, des écarts entre le travail prévu et prescrit et le travail réel et effectué.

Dans de très nombreux cas, le travail confié au stagiaire est largement dépendant des choix et des variations du tuteur ou du responsable de service. Le contenu comme les conditions de ce travail ne sont que très vaguement précisées dans la plupart des conventions de stage.

L'enquête que nous avons menée sur le tutorat des stagiaires dans les entreprises³ confirme ce rôle essentiel des tuteurs et chefs de service accueillant des stagiaires. A la question de savoir qui fixe les missions des stagiaires, les tuteurs répondent qu'ils jouent le rôle principal (2% n'y participent pas du tout alors que 63% le font totalement), leur supérieur hiérarchique contribuant à cette définition (selon 59% d'entre eux). Il est à noter que 53% indiquent que, dans leur vécu, les écoles et universités n'y contribuent pas du tout et que 44% leur attribuent un rôle partiel en la matière. Les proportions sont presque identiques concernant la participation des stagiaires.

	pas du tout	en partie	totalement
Moi en tant que tuteur/tutrice	2%	35%	63%
Mon supérieur hiérarchique	34%	59%	7%
Un(e) responsable du service RH	86%	12%	2%
L'université ou l'école du stagiaire	53%	44%	3%
Le stagiaire	50%	46%	4%
Personne	1%	96%	3%

Source : Largotec/APEC, 2014

On retrouve des proportions très proches dans les réponses des concepteurs, même s'ils atténuent le rôle central des tuteurs (qui définissent totalement les missions de leur stagiaire pour 35% contre 63% selon les dires des tuteurs) et accroissent celui de leurs supérieurs hiérarchiques (dont la participation à la fixation des missions des stagiaires est estimée à 68% des cas, contre 59% selon les tuteurs). En revanche, ils ont à peu de choses près la même estimation du rôle des écoles et universités et ils minorent celui des stagiaires par rapport à ce que répondent les tuteurs.

pas du tout en partie totalement

³ C'est une enquête menée dans le cadre d'une convention entre notre laboratoire et l'APEC dont le rapport final est en cours de publication. Nous avons interrogé deux catégories d'acteurs des stages au moyen d'un questionnaire en ligne complété par des entretiens : des tuteurs (ayant encadré au moins un stagiaire dans les 2 dernières années) et des concepteurs qui ont dans ce même délai organisé l'accueil de stagiaires sans les tutorer eux-mêmes.

Les tuteurs/tutrices	6%	60%	35%
Les supérieur(e)s hiérarchiques des tuteurs/tutrices	6%	68%	26%
Un(e) responsable du service RH	61%	36%	4%
L'université ou l'école du stagiaire	53%	44%	3%
Les stagiaires	58%	42%	1%
Personne	98%	1%	1%

Source : Largetec/APEC, 2014

Il apparaît que les membres de l'organisme d'accueil (chef de service ou tuteur quand il y en a un) disposent d'une forte marge d'interprétation. Qu'en est-il de la possibilité de négocier des stagiaires ? Si le stagiaire est placé au centre du dispositif de stage qui doit contribuer au développement de ses connaissances et de ses capacités, il est en revanche souvent le moins pourvu de ressources pour peser sur le contenu de ses missions et sur l'organisation de son travail. La situation est néanmoins plus contrastée qu'on ne pourrait le penser de prime abord.

La marge de négociation des stagiaires n'est en effet pas nulle. Elle dépend des façons d'agir et des ressources tant du stagiaire que de son tuteur de terrain et de son référent universitaire. Selon son niveau de formation, ses capacités, son degré d'autonomie et sa capacité de s'affirmer, un stagiaire peut faire valoir des arguments pour négocier ses missions, leur ampleur et ses conditions de travail. Comme dans de très nombreuses situations d'emploi, plus le niveau de formation est élevé, plus les compétences individuelles reconnues de l'élève ou l'étudiant sont importantes et rares, plus son intérêt pour l'organisation qui l'accueille est grand, et plus il dispose d'atouts dans sa manche pour discuter du contenu de ses missions, pour obtenir des moyens de les réaliser et pour améliorer les conditions dans lesquelles il travaille. Ce rapport de proportionnalité se vérifie d'ailleurs quand on observe les gratifications proposées aux stagiaires qui peuvent aller bien au-delà du minimum légal pour des élèves et des étudiants en fin de cursus dans des diplômes valorisés et dans des établissements réputés.

Il faut ajouter que si l'absence de contrat de travail rend la situation des stagiaires précaire et donc fragile et inconfortable puisque la rupture d'une convention de stage par l'organisme d'accueil peut intervenir de façon unilatérale en étant très difficilement contestable, cette souplesse, cette flexibilité donnent symétriquement aux stagiaires une latitude que n'ont pas les salariés dont la subordination et la dépendance vis-à-vis de leur employeur sont plus fortes. Ils ont donc des possibilités de négocier même s'ils ont besoin de valider le stage, et pour ce faire de le terminer ou au moins d'y être resté le nombre minimum de semaines ou de mois prévu par la maquette du diplôme qu'ils préparent.

On comprend alors que la marge de négociation dépend fortement des interactions avec les deux autres acteurs directs du stage, à commencer par les tuteurs de terrain dont le comportement varie d'autant plus fortement qu'il n'existe pas de « métier de tuteur », comme nous avons pu l'observer dans le cadre de l'étude sur le tutorat dans les entreprises menée pour l'Apec. Leur mode d'accompagnement, voire de management, et d'évaluation est très variable et est notamment corrélé avec ce que prévoit (ou non) leur structure (leur chef de service, leur service RH et/ou leur service des stages) et avec la façon dont ils conçoivent le tutorat des stagiaires.

Les tuteurs ou maîtres de stage scolaires ou universitaires, et plus globalement les établissements d'enseignement, ont eux aussi une place potentiellement importante d'abord dans la négociation initiale du travail prescrit (celui que prévoit la convention signée avant le début du stage), ensuite dans le suivi du travail réel (celui demandé au stagiaire pendant le stage) et enfin dans l'évaluation du travail réalisé et des conditions de travail au terme du stage. Cet acteur, qui est en quelque sorte le prescripteur du stage, peut et à notre sens devrait exercer un rôle décisif pour

permettre aux stagiaires de disposer de quelques marges de négociation en concertation, mais aussi parfois en opposition, avec le tuteur de terrain lorsque les tâches demandées, les délais fixés, les moyens fournis ou les objectifs exigés vont au-delà de l'acceptable. L'importance accordée non seulement au suivi du stage, mais aussi à la richesse des rapports de stage, à leur soutenance et à leur exploitation pédagogique est un élément très significatif de l'engagement des établissements formateurs et de leurs enseignants. Comme le soulignait Michel Villette « Faire du stage un programme d'apprentissage fort suppose de poser quatre questions sur l'expérience au travail que l'on a vécu : Qu'ai-je appris ? Quelle est la validité de ce savoir ? Dans quelles conditions et avec quelles précautions pourrai-je l'utiliser demain, ailleurs ? À quelles conditions puis-je le transmettre à quelqu'un d'autre pour son propre usage ? » (Villette, 1998, p. 98). Un tel programme demande un véritable encadrement pédagogique.

Cet accompagnement actif incluant de possibles interventions auprès du tuteur de terrain suppose un investissement professionnel qui n'est pas toujours suffisant par insuffisance de formation, de conscience de sa nécessité ou très fréquemment de temps. De ce point de vue, le décret d'application de la loi de 2014 publié en novembre 2014 pourrait constituer une alerte salutaire et un levier utile en fixant un maximum de stagiaires (16) pouvant être simultanément encadrés par un enseignant.

L'enjeu est important à la fois pour une bonne qualité des stages et pour un apprentissage formateur y compris en terme de socialisation qui nous semble être une dimension essentielle des apports potentiels des stages. Les risques et les dérives que génère l'actuelle inflation des stages montrent la nécessité d'une coordination réelle et si possible coopérative du trio constitué par le stagiaire et ses deux référents (côté université et côté entreprise). Il y a de ce point de vue d'importants progrès à faire pour limiter les « mauvais stages » et optimiser l'usage de ce dispositif dont nous avons souligné les potentialités, mais aussi la conditionnalité.

Conclusion

La qualité des stages est une question importante pour l'évolution du système éducatif, du système d'emploi et de la relation formation/emploi qui reste toujours aussi difficile à « trouver » (Tanguy, 1986) dans le contexte actuel de sous-emploi massif persistant et de stabilisation professionnelle difficile des débutants. Cette question ne concerne pas seulement le passage ponctuel des jeunes dans des situations de travail ponctuelles, mais plus largement le fonctionnement de l'emploi et la socialisation des futurs salariés. Le rapport au travail et l'insertion dans des organisations du travail de plus en plus marquées par de faibles durées d'engagement et une forte individualisation de la relation salariale fragilisent les salariés dans leur vécu quotidien comme dans leur conscience. Apprendre à négocier le contenu de son travail et ses conditions d'exercice vaut mieux que de subir des périodes de « dressage social » auxquelles ressemblent une partie des stages actuels, comme des nombreux emplois intermittents et instables qu'occupent nombre de jeunes en début de vie active. Le constat n'est pas très optimiste, mais il existe des pistes d'amélioration qui, en ce qui concerne les stages, supposent une prise de conscience et de responsabilité des établissements formateurs et des enseignants qui y travaillent.

Bibliographie

Assemblée nationale. (2014). *Proposition de loi tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires*. En ligne : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/propositions/pion1701.asp>.

Barbusse B., Glaymann D. (Dir.). (2015). « Le tutorat des stagiaires en entreprise. Enquête sur la place du tutorat dans le travail des cadres dans un contexte de multiplication des stages. » Apec. *Les études de l'emploi cadre*. A paraître.

Barbusse B., Glaymann D. (2010). « Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ? ». In S. Coursaget, E. Quenson (Dir.). *La professionnalisation dans les universités. Quelles conséquences pour la formation des étudiants*. Toulouse : Octarès, 75-88.

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

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

Briant (de) V. (2011). « Stagiaire, un statut de droit commun en émergence ». *Revue française de droit administratif*, 3-2011, 561-571.

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

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, 29-47.

Glaymann D. (2015). « Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? », *Formation Emploi*, 129, 5-22.

Journal Officiel. (2006). « Loi n°2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances ». *Journal officiel de la République française*, 2 avril 2006.

Journal Officiel. (2007). « Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités ». *Journal officiel de la République française*, 11 août 2007.

Journal Officiel (2011). « Loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011 pour le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels ». *Journal officiel de la République française*, 29 juillet 2011.

Journal Officiel (2013). « Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche ». *Journal officiel de la République française*, 23 juillet 2013.

Journal Officiel (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 ». *Journal officiel de la République française*, 11 juillet 2014.

Journal Officiel (2014). « Décret n° 2014-1420 du 27 novembre 2014 relatif à l'encadrement des périodes de formation en milieu professionnel et des stages ». *Journal officiel de la République française*, 30 novembre 2014.

Maillard F. (dir.), 2012, *Former, certifier, insérer. Effet et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*, Rennes, PUR.

Prévost J.-B. (2012). « L'emploi des jeunes ». *Avis du Conseil économique, social et environnemental*. En ligne : www.lecese.fr/

Restag. (2012). « Compte-rendu de la journée du 23 mars 2012. Qu'est-ce qu'un "bon" stage ? ». *La Lettre du Restag*, n°3. En ligne : <http://lipha.u-pec.fr/organisation/reseaux/>

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

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

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

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

Villette M. (1998). « Le stage en entreprise peut-il devenir un programme d'apprentissage fort ? », *Recherche et formation*, 29, 95-108.

Walter, J.-L. (2005). « L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur ». *Avis et rapports du Conseil économique et social*. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000664.pdf>