

Apprentissage : une singulière métamorphose

Apprenticeship: a strange metamorphosis

Tiefgreifender Wandel der betrieblichen

Aprendices : una singular metamorfosis

Gilles Moreau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1116>

DOI : [10.4000/formationemploi.1116](https://doi.org/10.4000/formationemploi.1116)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2008

Pagination : 119-133

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Gilles Moreau, « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation emploi* [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1116> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1116>

Numéro anniversaire

Apprentissage : une singulière métamorphose

Par Gilles Moreau*

L'apprentissage est redevenu aujourd'hui une voie de formation professionnelle reconnue. Mais sa revalorisation est paradoxale car elle s'appuie sur une scolarisation des savoirs.

Vingt ans après la réforme Séguin de 1987, le constat s'impose : l'apprentissage en entreprise n'est plus ce qu'il était. La formule est aisée (et usée), mais guère discutable : élévation des niveaux de formation, accroissement des effectifs, image renouvelée, poursuites d'apprentissage, etc. Tout concourt à faire de l'apprentissage contemporain un mode de formation (re)valorisé, au point de le voir paré de vertus quasi magiques et convoqué régulièrement par l'actualité : les voitures calcinées des banlieues sont à peine refroidies que le Premier ministre annonce « *l'apprentissage à 14 ans* »¹ (2005) ; les universités sortent tout juste de la « crise du CPE (contrat première embauche) » qu'un groupe de travail réfléchit au développement de l'apprentissage dans le supérieur (2006) ; les chiffres de l'emploi des jeunes inquiètent, et voilà le plan de cohésion sociale du ministre Borloo qui nous promet 500 000 apprentis en 2009. Il en va ainsi des métamorphoses : Daphnée devient laurier.

Pourquoi alors qualifier cette métamorphose de singulière ? Tout simplement parce qu'elle oscille entre alchimie et transmutation : imprévisible, inachevée et incertaine. L'apprentissage contemporain est en effet à la fois larve, imago, nymphe, ou chrysalide. Dit autrement, l'apprentissage est devenu polysémique et l'apprenti polymorphe.

Comprendre cette situation suppose de revenir sur les conditions de l'improbable retour de l'apprentissage, puis de s'interroger sur les contours d'une mutation inachevée et somme toute paradoxale.

* **Gilles Moreau** est sociologue, professeur à l'université de Poitiers, chercheur au Groupe de recherches et d'études sociologiques du Centre-Ouest (GRESO – EA 3815). Ses recherches, à la croisée de la sociologie de la jeunesse, de la famille, de l'éducation et de l'insertion professionnelle, portent sur la jeunesse populaire, et particulièrement sur les élèves de lycée professionnel et les apprentis. Il a notamment publié : *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, (coordination), La Dispute, Paris, 2002 et *Le monde apprenti*, La Dispute, Paris, 2003.

¹ Abandonné depuis.

■ UN RETOUR IMPRÉVISIBLE

Dans les années 60, les experts de la planification et de l'Éducation nationale avaient condamné l'apprentissage : pas un mot à son propos dans le rapport de la commission de l'Éducation nationale du V^e plan (1966-1970). L'apprentissage salarié est alors vu par les technocrates comme « *une survivance honteuse* » condamnée « *au nom du progrès économique et technique* » à une époque « *où l'on [croit] un peu naïvement à la disparition prochaine du travail ouvrier* » (Prost, 2004, p. 637). Même les « spécialistes » de l'apprentissage de cette période portent sur lui un jugement sévère : « *les apprentis formés sur le tas se voient généralement condamnés à des petits métiers, d'existence précaire, mal rétribués, et de main-d'œuvre saisonnière et instable.* » (Rousset, 1961, p. 19) L'apprentissage apparaît alors en marge des évolutions techniques que l'on pense indéniables. À la décharge des acteurs de l'époque, il faut convenir que la sémantique n'est pas toujours explicite : André Patris (1977) signale que, jusque dans les années 70, la différenciation entre enseignement technique scolarisé et apprentissage n'est pas évidente. En témoignent par exemple les écoles professionnelles créées aux lendemains de la guerre 1939-1945, appelées centres d'apprentissage (Troger, 1990) et la publication, en 1964, aux éditions ouvrières, d'une étude sociopsychologique intitulée *Les apprentis scolarisés*, entièrement dédiée aux élèves de collège d'enseignement technique (CET), la nouvelle dénomination des centres d'apprentissage (Schiélé, Monjardet, 1964).

S'il compte à l'époque pour quantité méprisable, l'apprentissage en entreprise n'est pourtant pas quantité négligeable : « *de l'après-guerre jusqu'au milieu des années 60, le nombre d'apprentis s'est accru, dans l'indifférence générale, jusqu'à atteindre 400 000.* » (Arrighi, Brochier, 2005) Mais la politique gaullienne d'éducation de ces temps-là parie sur la voie scolaire : entre 1965 et 1975, 2 354 collèges ont été bâtis, soit un par jour ouvrable pendant dix ans (Prost, 1992). Parallèlement naissent de nouveaux diplômes supposés ouvrir le chemin des savoirs technologiques : les brevets de technicien supérieur (1959), les baccalauréats de technicien (1965), les diplômes universitaires de technologie (1966) et le brevet d'études professionnelles (1966). Même le vieux certificat d'aptitude

professionnelle (CAP) n'échappe pas à ce mouvement vers le « haut » : la réforme Capelle-Fouchet de 1963 cherche, sans succès, à fixer son recrutement au niveau de la troisième, nouveau palier d'orientation unique et unifié (Brucy, 1998). L'apprentissage en entreprise est de plus menacé depuis l'après-guerre par l'essor des centres d'apprentissage : il s'agit d'écoles, on l'a déjà dit, où l'on prépare le CAP, puis plus tard le nouveau BEP. La « *scolarisation des apprentissages* », pour reprendre l'expression désormais classique d'Antoine Prost (2004), est en marche.

Dans ce contexte, « *on ne saurait mieux préciser le reproche adressé à l'apprentissage [en entreprise] : l'ignorance des apprentis* » (*Ibidem*, p. 639). La formule est sévère, mais elle rend compte d'une réalité : au début des années 70 encore, près d'un quart des apprentis ayant signé un contrat n'est inscrit à aucun cours et moins de 40 % des présentés sont reçus à l'examen (Kergoat, 2002).

Conséquence : le monde des apprentis est resté longtemps très mal connu. Les livres qui lui sont consacrés sont rares, hormis l'ouvrage de Pierre Quef (1964). Les recherches sociologiques se comptent sur les doigts de la main : une thèse de Claude Mazure en 1979, une autre de François Bourdarias en 1983, un ouvrage d'André Patris en 1977, un autre de Béatrice Appay en 1982 et un rapport de recherche, commandité par le CNRS, publié en 1980 (Ferry et Mons-Bourdarias). Encore s'agit-il là de travaux « tardifs », par rapport aux années 60, qui annoncent surtout le léger mieux qui suivra : après la réforme Séguin de 1987, les travaux de sociologie seront un peu plus nombreux : deux thèses en 1994 (Ramé ; Tarrin), une autre consacrée aux apprentis ingénieurs en 1996 (Grandgérard) et enfin celle de Prisca Kergoat qui ausculte des apprentis dans les grandes entreprises (2002). S'y ajoutent quelques ouvrages : Ramé et Ramé (1995), Pasquier (2003), Moreau (2003). L'inventaire n'est sans doute pas exhaustif mais rend bien compte du statut dominé de l'apprentissage dans la recherche en sciences sociales, tout au moins jusqu'aux années récentes ; c'est là un bon reflet de son image sociale. Il est vrai qu'il est affecté d'un mal qui frappe plus généralement le champ de la formation professionnelle initiale, puisque le lycée professionnel est également atteint : un rapide inventaire des thèses soutenues en France depuis 1960

indique que, parmi celles consacrées à la formation et l'éducation, moins de 5 % concernent le lycée professionnel quand 27 % sont dévolues à l'enseignement supérieur. Lointain petit canton rural oublié de la formation professionnelle, l'apprentissage en entreprise n'en a été que plus invisible.

Dans ce paysage un peu vide, la revue *Formation Emploi* occupe une place à part. Dès le numéro 7, en 1984, l'apprentissage s'affiche sous la plume de Marie-Christine Combes et de Patrick Lechaux. La première continuera d'ailleurs son travail sur ce thème en publiant, toujours dans cette revue, des analyses désormais classiques de la loi de 1971 (1986) puis de celle de 1987 (1988) ; le second présente, dans ce numéro 7, une approche très fine de l'articulation entre entreprises et centres de formation d'apprentis (CFA) dans le secteur de la mécanique. Mais c'est surtout par un numéro spécial consacré, en 1989, à la formation professionnelle des jeunes que *Formation Emploi* mérite son titre de « vigie »² : s'y trouvent réunis les rares sociologues et historiens que la question passionne : Catherine Agulhon, Jean-Pierre Briand, Lucie Tanguy, Vincent Troger, etc., ainsi que Pierre Caspard, entré dans l'histoire par le cri d'alarme qu'il pousse face au « chantier déserté » de la formation professionnelle initiale. Cette protestation a été aujourd'hui en partie entendue (Tanguy, 2000 ; Chamarrson, 2005).

Vilipendé par les planificateurs, confronté à la scolarisation massive de la jeunesse et abandonné des sciences sociales, l'apprentissage en entreprise semblait condamné. Tel un phénix, il a su néanmoins renaître de ses cendres. Comment expliquer cette régénérescence ?

■ UN NOUVEAU PAYSAGE

En 1975, la France ne compte plus que 170 000 apprentis (cf. **graphique 1**). Les effectifs ne cessent de décroître, malgré une première réforme en 1971. Les CET accueillent quant à eux 700 000 élèves. La messe

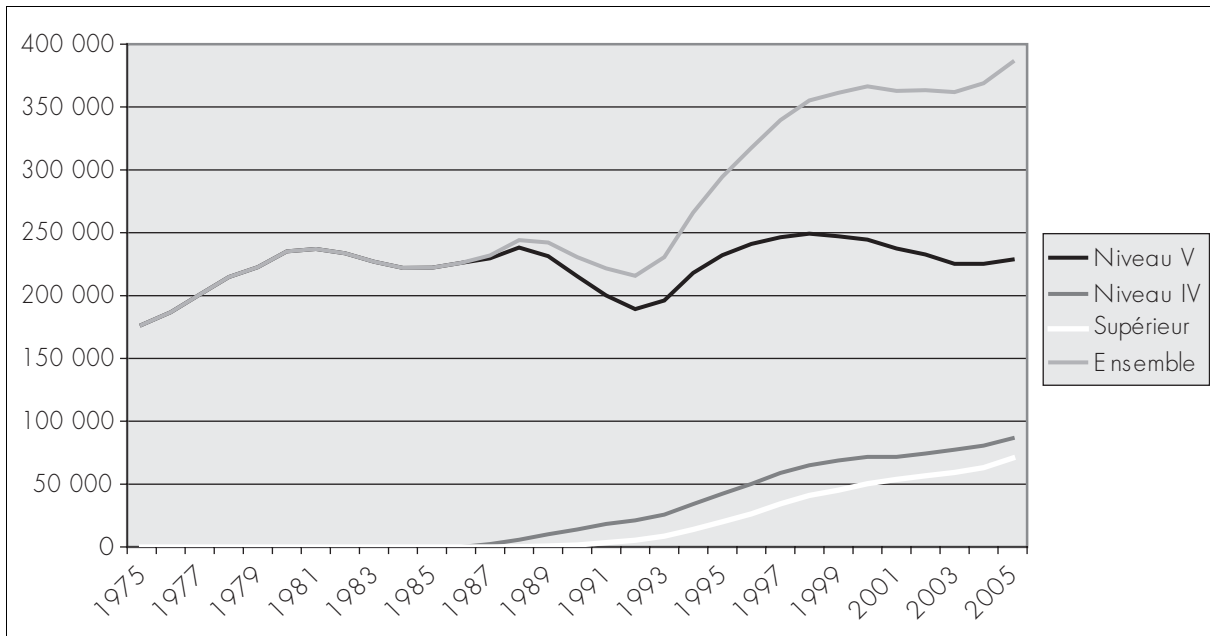
² Cette fonction de « vigie » s'est traduite également par la publication d'articles consacrés à l'apprentissage à l'étranger (Grande-Bretagne, États-Unis, Allemagne, Australie, ex-RDA, Belgique).

semble dite : la voie scolaire a pris le pas sur la voie salariée, désormais cantonnée au seul CAP et dans quelques secteurs artisanaux. Tout indique que le système scolaire est sorti vainqueur de sa confrontation séculaire avec la vision « professionnaliste » de la formation des ouvriers et des employés (Moreau, 2002).

L'arbre cache pourtant une forêt. Dès la fin des années 60, l'apprentissage scolarisé peine à préserver sa culture technique et sa fonction de promotion ouvrière : alors que l'accès aux centres d'apprentissage puis aux CET était réglementé « *par un concours dont le taux de réussite (59 % en 1955) atteste de sa sélectivité* » (Tanguy, 1991, p. 34), la suppression définitive des examens d'entrée en 1967 le fait basculer peu à peu dans un régime de relégation scolaire (Grignon, 1971). « *Enseignement jusque-là sélectif et malthusien [...] il est devenu un enseignement de masse, vers lequel ont été dirigés les élèves dont les résultats scolaires ou le comportement étaient jugés incompatibles avec les exigences de la filière générale* » (Maillard, 2005, p. 25). La modification progressive du corps enseignant au détriment des anciens ouvriers promus professeurs d'atelier tendra par ailleurs à « *expurger l'habitus ouvrier de la socialisation à la condition du salariat industriel* » (Tanguy, 1991, p. 178). Enfin, la disparition des Écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) en 1991, à l'occasion d'une réforme générale de la formation des enseignants en France et de la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), signera le délitement quasi définitif de la culture technique et de son projet d'émancipation sociale (Troger, 1990 ; 2002).

L'effondrement de pans entiers de l'industrie, l'insupportabilité croissante de la classe ouvrière (Beaud, Pialoux, 1999), le déclin de la figure de l'ouvrier professionnel comme force d'identification (Tanguy, 1991) et l'essor du chômage feront le reste. Accusés, à l'instar de l'ensemble du système scolaire, de fabriquer des chômeurs, les lycées professionnels seront sommés d'accroître leurs liens avec le monde économique. Les stages en entreprise seront alors systématisés et les vertus formatrices de l'entreprise perçues sous l'angle de la nouveauté (Tanguy, 1994). Les dispositifs en alternance se multiplient (Monaco, 1993). L'accès à un emploi d'ouvrier ou d'employé

Graphique 1
30 ans d'apprentissage en France.
Évolution des effectifs apprentis de 1975 à 2005 en fonction des niveaux de formation



Note de lecture : Niveau V : CAP, BEP (respectivement certificat d'aptitude professionnelle et brevet d'études professionnelles) et assimilés. Niveau IV : BP, BM, (respectivement brevet professionnel et brevet de maîtrise) Bac pro et assimilés. Supérieur : BTS, DUT (respectivement brevet de technicien supérieur et diplôme universitaire de technologie), et autres diplômes du supérieur. **Sources :** ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Agriculture.

relève désormais d'une alchimie complexe, où des sas d'insertion et des statuts dérogatoires au droit commun contribuent à la déstabilisation du modèle juvénile d'accès au salariat caractéristique des années 50 à 70 (Rose, 1998 ; Baudelot, Establet, 2000 ; Mauger, 2001).

Dans ce nouveau paysage, soutenu par la promotion idéologique de « l'entreprise formatrice », par des réformes législatives et des incitations financières décidées par les gouvernements de Droite comme de Gauche (Cf. **encadré 1**), l'apprentissage salarié reprend des couleurs : « comment faire comprendre toute la noblesse de l'apprentissage sous contrat de travail, de l'alternance comme concept moderne et novateur de pédagogie différenciée ? » s'exclame en 2002 Michel Dréano, premier vice-président de l'Assemblée permanente des chambres de métiers, dans un rapport au gouvernement. Moderne, novateur, différencié : l'enseignement des métiers à l'école paraît définitivement disqualifié. De fait, l'apprentissage salarié se renouvelle. Les anciens

cours relevant de la loi Astier se transforment en centres de formation d'apprentis (CFA) ; la loi de 1971 lui confère le statut d'une « forme normale d'éducation professionnelle » ; la palette des diplômes s'élargit considérablement à l'occasion de la réforme Séguin de 1987 ; l'âge maximum d'entrée est relevé à 25 ans et le dispositif est décentralisé (Berthet, 1999). Après une nouvelle réforme en 1993, l'apprentissage en entreprise connaît un essor quantitatif inégalé jusque-là (cf. **graphique 1**), au point de former, en 2000, près d'un tiers des jeunes préparant un diplôme professionnel de niveau inférieur ou égal au baccalauréat (Moreau, 2003). On dénombre aujourd'hui plus de 380 000 apprentis et les entrées en apprentissage ont atteint, en 2005, le niveau record de 260 000. Parallèlement, l'apprentissage scolaire voit ses effectifs à la peine : le nombre d'élèves en lycée professionnel stagne.

Ces analyses du renouveau de l'apprentissage, à la confluence d'une disqualification de l'École, des difficultés croissantes d'insertion des jeunes et du retour de

l'entreprise comme acteur de la formation, font aujourd'hui consensus. Néanmoins, cette perspective obère les autres dimensions de ce renouveau. La survie

et l'essor de l'apprentissage salarié supposaient également sa « scolarisation » et une modification progressive du point de vue de l'État sur la formation professionnelle. Sous cet angle, le « retour » de l'apprentissage est plus controversé, car plus politique.

Le salut de l'apprentissage n'a été possible, dans les années 60-70, qu'en renforçant le peu d'école qu'il incorporait. Sortir l'apprentissage salarié de sa mauvaise passe supposait de l'inscrire dans le mouvement général favorable à la scolarisation qui touche alors le pays. La circulaire du 16 mai 1961, remplaçant les anciens cours professionnels Astier par des centres de formation d'apprentis, imposera le CAP comme référence unique et condamnera à terme l'Examen de fin d'apprentissage artisanal (EFAA)³ ; elle garantit le financement des nouveaux CFA qui s'engagent de leur côté à relever le temps de formation de 150 à 360 heures par an au minimum. L'apprentissage salarié connaîtra ainsi une première phase de « scolarisation », qui trouvera son aboutissement dans la loi de 1971 et contribuera à « l'aligner sur les voies scolaires » (Kergoat, 2002, p. 43). La loi de 1971 clarifie également les conditions du contrat d'apprentissage, légalise les classes de préapprentissage, et surtout réaffirme les impératifs de formation générale, à raison de huit heures par semaine ou d'une semaine par mois. En janvier 1973, un corps d'inspection de l'apprentissage est créé et rattaché à l'Éducation nationale, preuve que celle-ci y renforce son poids. L'apprentissage sur le tas glisse ainsi, au sens strict des termes, de la formation pratique à l'alternance. Il s'institutionnalise (Combes, 1986).

Parallèlement, le point de vue de l'État s'est déplacé. Trois étapes distinguent son rapport à l'apprentissage salarié. Entre 1945 et 1970, les pouvoirs publics privilégient la scolarisation de la jeunesse et des apprentissages. C'est l'époque des centres d'apprentissage, des CET, de la scolarité jusqu'à 16 ans puis

³ Prévu par la loi Walter-Paulin du 10 mars 1937, reconnu par l'État en 1941, l'EFAA présente toutes les caractéristiques du diplôme « professionnaliste » : apprentissage en entreprise, primat de l'enseignement et des épreuves pratiques et départementalisation. Dans les années 50-60, les artisans l'opposent au CAP et cherchent à obtenir une équivalence entre ces deux diplômes.

Encadré 1

Les principales lois relatives à l'apprentissage

1791 : « loi Le Chapelier » : abolition des corporations et communautés de métiers.

1851 : horaire maximum pour l'apprenti en fonction de l'âge et obligation pour les apprentis illettrés de suivre des cours.

1919 : « loi Astier » : obligation de cours professionnels pour les jeunes gens et jeunes filles de moins de 18 ans employés dans le commerce et l'industrie.

1925 : création d'une taxe d'apprentissage pour financer la loi Astier.

1928 : obligation d'un contrat écrit d'apprentissage.

1971 : instauration d'un contrat-type d'apprentissage (salaire, durée, droits sociaux, etc.) et d'une procédure d'agrément des maîtres ; généralisation des centres de formation d'apprentis (CFA) et renforcement de la tutelle de l'Éducation nationale sur l'apprentissage.

1977 : création d'une prime par apprenti pour les petites entreprises.

1987 : « loi Séguin » : ouverture de l'apprentissage à l'ensemble des diplômes professionnels et techniques et report à 25 ans de l'âge limite pour la signature d'un contrat d'apprentissage.

1992 : « loi Cresson » : revalorisation du salaire des apprentis et possibilité de préparer le diplôme d'ingénieur par apprentissage.

1993 : « loi Balladur » : suppression de l'agrément préalable des maîtres d'apprentissage et augmentation des aides aux entreprises qui accueillent des apprentis.

2006 : « loi d'égalité des chances » : possibilité d'un apprentissage « junior » à 14 ans (en réalité 15 ans). Abandonnée en 2007.

du collège unique. L'apprentissage en entreprise est, on l'a vu *supra*, ignoré voire condamné.

L'État engage ensuite une période de rééquilibrage. Entre 1970 et 1990, les mesures prises visent à remettre à flots l'apprentissage salarié pour en faire un équivalent de l'apprentissage scolarisé. C'est tout le sens de la loi de 1971, qui pose l'apprentissage en entreprise comme une voie de formation à part entière, « *complémentaire et non concurrentielle* », dit la loi, à égalité avec le CET. La réforme Séguin de 1987 renforcera la légitimité de l'apprentissage en entreprise en lui ouvrant l'accès à l'ensemble des diplômes techniques et professionnels, lui permettant ainsi d'échapper à l'enfermement dans lequel la délivrance du seul CAP le maintenait. Une ouverture que la loi de 1971 envisageait d'ailleurs déjà.

Viendra ensuite une période qui débute avec la loi quinquennale sur l'emploi de 1993 et qui s'accroît dans les années 2000. L'État s'engage alors clairement sur des objectifs quantitatifs – la loi de 1993 indiquait déjà un objectif de 500 000 apprentis – *via* une dérégulation du contrat d'apprentissage⁴, une politique intense de communication, et la multiplication des soutiens financiers accordés aux entreprises qui forment des apprentis⁵. L'aboutissement de ce processus sera une politique explicite de développement de l'apprentissage public portée par le ministère de l'Éducation nationale, et notamment son ministre Gilles de Robien. On est loin du temps où les experts du ministère et de la planification pourfendaient l'apprentissage en entreprise.

■ UNE MUTATION INACHEVÉE

L'apprentissage n'est pas sorti indemne d'une telle aventure.

Bien sûr, on peut se contenter d'aligner les indices de satisfaction : des effectifs en hausse régulière, une image (re)construite, des figures de proue que sont

⁴ Par exemple, suppression de l'agrément préalable des maîtres d'apprentissage, légalisation *a posteriori* du travail des apprentis mineurs le dimanche ou encore apprentissage « junior », c'est-à-dire à 14 ans plutôt qu'à 16.

⁵ Les premières mesures de ce type datent de 1977.

l'apprenti ingénieur ou encore l'apprenti master, et des taux d'insertion que moult enquêtes donnent meilleurs que ceux de la voie scolaire. Ce dernier critère est souvent mis en avant pour justifier une politique de soutien quasi inconditionnelle à l'apprentissage. Il est malheureusement parfois manié sans trop de précaution et le périmètre de la comparaison n'est pas toujours contrôlé. Ainsi, le taux d'accès à l'emploi varie suivant les branches, le type d'entreprise et les niveaux de formation (Affichard et *alii*, 1992 ; Arrighi, Joseph, 2005), il est lié au « *capital d'autochtonie* » dont bénéficient les apprentis du fait de l'embauche par le maître d'apprentissage (Moreau, 2003) et dépend de la structure des populations comparées. Ces « bons » chiffres de l'apprentissage méritent considération, mais ne doivent pas occulter les autres chiffres, ceux qui ne réduisent pas l'apprenti à un pion à placer sur l'échiquier du marché du travail. En se tournant vers ces derniers, on ne voit pas nécessairement tout, mais on voit autrement.

Que voit-on ? « *L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses* » (Arrighi et Joseph, 2005). L'apprentissage est devenu en effet une mosaïque avant tout complexe, diversifiée, inégale et inégalitaire. Sans reprendre ici le détail des (rares) enquêtes sociographiques ou des suivis de cohorte consacrés aux apprentis (Ramé et Ramé, 1995 ; Lemaire, 1996 ; Kergoat, 2002, Moreau, 2003), on peut souligner quelques traits saillants de cet éclatement du monde apprenti.

Premier constat : l'apprentissage n'est pas un bien universel. Sa métamorphose a, de ce point de vue, un goût d'inachevé. Il est « blanc », *id est* les enfants d'origine immigrés y sont sous-représentés, même dans les secteurs déficitaires comme le bâtiment. Ce constat est le produit de la faible régulation des conditions d'entrée en apprentissage, surtout dans le cas de l'apprentissage individuel (Combes, 1984). Le jeune en quête d'un maître pour le former doit frapper à la porte des entreprises pour défendre sa candidature. Or, les discriminations à l'œuvre sur le marché du travail (Silberman, Fournier, 1999) existent également sur le marché de l'apprentissage, de nombreux témoignages en attestent. Il n'est malheureusement pas possible pour le chercheur de mesurer ces ségrégations : aucun dispositif d'enquête

ne permet de dénombrer et de connaître le profil des jeunes qui cherchent à entrer en apprentissage et qui n'y parviennent pas. Face à ce « chiffre noir », il est difficile d'interpréter la sous-représentation des enfants d'immigrés. Si l'hypothèse d'une discrimination ne fait pas de doute, elle n'invalide pas celle d'une moindre candidature. En effet, les parents immigrés développent une croyance très forte en l'École pour la réussite et la mobilité sociale de leurs enfants (Caille, 2007) et il n'est pas certain qu'ils attribuent à l'apprentissage en entreprise les mêmes vertus.

Le déficit d'universalité de l'apprentissage concerne également les filles. Alors que le lycée professionnel a atteint une mixité d'ensemble dans les années 60, l'apprentissage salarié reste marqué du sceau du masculin. La proportion de filles peine à dépasser les 30 % et les différentes réformes n'ont pas changé cette donne. C'est à peine si l'essor récent de formations du supérieur dans le domaine tertiaire infléchit la courbe. Du coup, la situation des apprenties est paradoxale : elles sont sur-sélectionnées à l'entrée en apprentissage et sous-insérées à la sortie. Cantonnées dans un nombre limité de métiers (coiffure, pharmacie et vente principalement), elles sont beaucoup à candidater à un nombre réduit de places. La sélection n'en est que plus vive. Bilan, en niveau V (CAP et BEP), elles sont plus dotées scolairement (brevet, niveau seconde, moins de redoublements, etc.) que les garçons. De plus, à l'issue de leur formation, elles se présentent sur les segments féminins du marché du travail où le taux de chômage est plus fort et les temps partiels contraints et les CDD (contrat à durée déterminée) plus fréquents. Leur insertion professionnelle en pâtit d'autant qu'elles bénéficient moins souvent que les garçons du « capital d'autochtonie ». Les filles développent par ailleurs un « rapport à l'apprentissage » assez différent des garçons. Alors que ces derniers, notamment en niveau V, vivent la relation avec le maître d'apprentissage comme une relation salariale dont ils apprécient ou discutent les termes, les filles apprenties mettent l'accent sur la relation pédagogique et l'accès au savoir-faire du métier (Moreau, 2000). Une différence de comportement qui rappelle combien, même dans l'apprentissage, « *le travail de l'homme est évident et celui de la femme contingent* » (Maruani, 1985, p. 107).

■ UNE SEGMENTATION ACCRUE

Second constat : l'apprentissage n'échappe pas au poids des héritages sociaux et scolaires. Alors qu'il est souvent présenté comme la face inversée de l'École, les mécanismes de sélection et de réussite qui y prévalent ne diffèrent pas sensiblement de ceux observés dans l'espace scolaire. Certes, il lui arrive de redonner le sens de la formation à des jeunes en « *désamour* » scolaire, une vertu qu'il partage d'ailleurs avec le lycée professionnel (Devineau, 2006). Mais la réforme Séguin, en élargissant le champ d'intervention de l'apprentissage salarié à l'ensemble des diplômes techniques et professionnels, a fortement induit sa segmentation et sa hiérarchisation sociales. Une récente enquête conduite en 2006 auprès de 5 000 apprentis ligériens (Pays de la Loire) en année terminale confirme des résultats plus anciens et atteste bien de cet éclatement social de l'apprentissage : la proportion de pères ouvriers est de 64 % en CAP, de 56 % en BEP, de 52 % au niveau IV, de 38 % en BTS et de 27 % pour les autres apprentis du supérieur⁶. La part des enfants de cadres et de professions intermédiaires suit le chemin inverse, avec respectivement 11 %, 15 %, 18 %, 30 % et 37 %. Si l'apprentissage, comme l'École d'ailleurs, ouvre parfois le chemin de la mobilité scolaire (dans l'enquête ligérienne déjà citée, 15 % des apprentis en IUP – Institut universitaire professionnalisé – et 22 % des apprentis ingénieurs sont enfants d'ouvriers⁷), la tendance lourde du dispositif reste l'élimination progressive du milieu populaire au fur et à mesure de l'élévation du niveau de formation. Cette récurrence, également observée dans le champ scolaire, atteste de la difficulté de la pédagogie de l'alternance à être une pédagogie alternative.

Il en va de même pour la réussite au diplôme. L'apprentissage n'efface pas d'un coup de baguette magique le passé scolaire de ceux qu'il accueille. Des suivis de cohorte (Moreau, 2003) ont montré que le succès à l'examen était étroitement lié au niveau scolaire d'avant l'entrée en apprentissage. Ainsi, le

⁶ Enquête réalisée par le Car-Céreq Nantes et financée par le conseil régional des Pays de la Loire.

⁷ Les pourcentages sont respectivement de 35 % et 39 % pour les enfants de cadres et de professions intermédiaires.

taux de réussite au CAP varie de 42 % à 78 % suivant que l'apprenti a redoublé ou non en primaire ; de même, il s'accroît régulièrement en fonction de la trajectoire au collège : 33 % si l'apprenti provient de classes d'adaptation (SES, CPPN, SEGPA)⁸, 50 % pour un recrutement en quatrième générale, 78 % pour une provenance de troisième générale et 92 % lorsque l'apprenti a un niveau seconde. En ce sens, « l'apprentissage à 14 ans » présentait tous les aspects d'une « double peine » : en difficulté à l'école, l'apprenti « junior » avait de fortes probabilités d'échouer également en apprentissage. Le poids des héritages scolaires s'est sans doute renforcé ces dernières années, tant les CFA ont cherché, et réussi, à atteindre des taux de succès au diplôme proches ou équivalents à ceux de la voie scolaire. La pratique de l'apprentissage concerté, qui présélectionne les apprentis avant la mise en relation avec des entreprises (Combes, 1984), la sélection implicite dans certains secteurs du fait du manque de places en CFA, les parcours individualisés, etc., sont autant de « stratégies » qui cherchent à contrôler le niveau, *versus* « motivation », des aspirants apprentis. Même les maîtres d'apprentissage, pourtant souvent prompts à dénigrer l'École, ne dénie pas toute valeur informative aux carnets scolaires (Moreau, 2003).

Le poids des héritages sociaux et scolaires transparait également dans le parcours des apprentis. Là encore, seuls les suivis de cohorte peuvent le révéler. Ceux cités *supra* ont permis de mesurer le taux d'échec à la poursuite d'apprentissage, soit la proportion d'apprentis qui ne poursuivent pas leur apprentissage parmi les diplômés qui déclaraient souhaiter le faire. En CAP, ce taux est de 22 %, mais atteint 32 % pour les apprentis d'un niveau scolaire inférieur à la troisième, alors qu'il est de 21 % pour ceux originaires d'une troisième technologique, de 20 % s'ils proviennent de troisième générale et de seulement 11 % chez les apprentis recrutés en lycée. Même pour un CAP, mieux vaut une bonne formation générale pour réussir en apprentissage ; conséquence, orienter plus tôt n'est peut-être pas orienter mieux. Tous diplômés confondus, le taux d'échec à la poursuite d'apprentissage est de 22 % pour les enfants

⁸ Respectivement section d'éducation spécialisée, classe préprofessionnelle de niveau, section d'enseignement général et professionnel adapté.

d'artisans, mais de 33 % pour les enfants d'ouvriers. Force est de constater à nouveau que l'apprentissage en entreprise ne disqualifie ni les mécanismes de sélection à l'œuvre à l'École, ni le poids des capitaux et dispositions sociales hérités.

Autre constat : l'existence d'un « plafond de verre » au niveau du baccalauréat. Souvent, l'apprentissage est présenté comme une filière à part entière, « du CAP au diplôme d'ingénieur ». Outre que cette acception nie la diversité des niveaux de formation proposés et requis suivant les branches d'activité, elle entretient l'idée d'une promotion sociale *via* l'apprentissage. Celui-ci offrirait la possibilité de commencer « en bas » pour finir « en haut ». Rien dans la sociographie des apprentis ne permet d'étayer cette affirmation, au contraire. Si la poursuite d'apprentissage entre le niveau V et le niveau IV fonctionne assez bien, le monde des apprentis du supérieur se construit à part, sans les apprentis formés aux niveaux inférieurs ou égaux au baccalauréat. L'enquête ligérienne de 2006 confirme l'existence de ce « plafond de verre » : alors que 75 % des mentions complémentaires, 63 % des brevets professionnels ou brevets de maîtrise (BP/BM) et 56 % des baccalauréats professionnels ont déjà suivi un apprentissage, seuls 19 % des BTS, 12 % des DUT (diplôme universitaire de technologie) ou 11 % des ingénieurs sont dans ce cas. La proportion d'apprentis qui ont suivi précédemment un apprentissage passe de 60 % en niveau IV (bac pro, BP, BM) à 18 % pour les apprentis du supérieur, et encore s'agit-il souvent pour ces derniers d'un apprentissage de niveau supérieur au baccalauréat. Tout se passe comme s'il existait deux marchés de l'apprentissage. Corrélativement, les apprentis du supérieur se recrutent massivement dans les lycées ou les universités. Ainsi, 87 % des apprentis de BTS sont passés par une terminale ou une formation du supérieur « à temps plein ». Cette proportion est de 97 % en IUT (Institut universitaire de technologie), de 98 % en licence professionnelle et de 99 % chez les apprentis ingénieurs. Ce ne sont donc pas les mêmes jeunes. À la différence d'origine sociale déjà signalée s'ajoutent des trajectoires scolaires très différenciées. Ainsi 41 % des apprentis de niveau V ont redoublé au primaire, contre 22 % des niveaux IV et seulement 5 % des apprentis du supérieur. Ces derniers étaient

de meilleurs élèves et n'ont commencé à trébucher qu'au collège. Ici, l'écart est moindre, mais la hiérarchie demeure marquée, avec des taux de redoublement respectifs de 41 %, 40 % et 17 %. Le détail affine le classement : ainsi au primaire, le taux de redoublement avoisine les 50 % pour les futurs CAP ; il est de 29 % en BEP, de 34 % en mention complémentaire, de 25 % en BP/BM et de 17 % en bac pro. Un bel étagement que complète le supérieur : 8 % en BTS, 4 % en DUT, 3 % en licence pro et seulement 1 % pour les apprentis ingénieurs. En apprentissage aussi, l'orientation se prépare de longue main.

On pourrait multiplier les exemples qui montrent ainsi la segmentation et la hiérarchisation de l'apprentissage. L'inégale offre territoriale est de ceux-là : l'apprentissage présente des facettes nettement distinctes avec une répartition très inégale des niveaux de formation suivant les régions. Les variations suivant les branches, les pratiques d'apprentissage concerté, le statut des CFA, le nombre d'heures de formation, la taille des entreprises, etc., sont autant d'éléments qui contribuent également à faire de l'apprentissage une mosaïque. Tout comme les conditions de travail qui témoignent là aussi d'une métamorphose inachevée (Cf. encadré 2).

■ UNE SCOLARISATION RAMPANTE

L'apprentissage doit son salut, on l'a signalé, à une première phase de « scolarisation », orchestrée par la loi de 1971. L'expression est d'ailleurs utilisée, dès le début des années 80, dans un article de *Formation Emploi* (Lechaux, 1984, p. 26). Le projet est alors d'homogénéiser l'apprentissage (*Ibidem*, p. 21). Or, depuis, ce mouvement n'a cessé de perdurer au point de produire l'effet inverse : une plus grande hétérogénéité.

Cette scolarisation rampante revêt deux aspects. L'un, institutionnel, affecte plutôt les « sous-sols » de l'apprentissage ; l'autre concerne davantage les représentations qui lui sont associées.

Au milieu des années 80, l'apprentissage en entreprise est à nouveau en difficulté. Après un léger

mieux du fait de la réforme de 1971, ses effectifs redeviennent stagnants. Il se trouve une fois encore en porte-à-faux face au processus de prolongation de la scolarité qui, avec la politique des « 80 % au bac » et la création du baccalauréat professionnel, reprend de la vigueur. Il demeure cantonné à un seul diplôme, le CAP, qui perd en légitimité sur le marché du travail et que le lycée professionnel vient d'invalider en ouvrant les sections de baccalauréat professionnel à « moyens constants ». Il lui faudra donc entamer une seconde phase de scolarisation. Mais contrairement à la première, les effets seront plus profonds et durables.

Sur le plan formel, l'apprentissage salarié élargit, dès la réforme de 1987, le spectre des diplômes auxquels il peut préparer : du seul CAP, il glisse sans coup férir à la quasi-totalité des diplômes professionnels et techniques du système scolaire : BEP, BP/BM, bac pro, BTS, et plus tard, diplôme d'ingénieur, licence professionnelle ou encore DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées). À cette occasion, le temps en centre de formation s'accroît de nouveau et passe de 360 à 400 heures minimum, mais il peut représenter, pour certains diplômes, la moitié du temps global de formation. Ainsi, le baccalauréat professionnel, par ailleurs le plus « alterné » des diplômes de lycée professionnel, devient le plus « scolarisé » des diplômes professionnels de l'apprentissage. Les réformes suivantes ne démentiront pas la volonté de renforcer le temps passé en CFA : une circulaire de juillet 2001 du ministère de l'Éducation nationale rappelle que le passage aux 35 heures ne doit pas réduire le temps de formation en CFA, ce qui rééquilibre mécaniquement le *ratio* entre temps passé en CFA et temps passé en entreprise au profit du premier.

Plus profondément, la réforme de 1987 va introduire dans l'apprentissage salarié une logique jusqu'alors relativement faible : on l'a signalé *supra*, le poids des capitaux sociaux et scolaires joue désormais fortement dans la réussite au diplôme, la trajectoire de formation et le recrutement des apprentis.

Le développement des centres de documentation, la création de laboratoires de langues et l'arrivée d'associations de parents d'élèves aux portes des CFA vont dans le même sens et contribuent à renforcer le poids

Encadré 2

Les conditions de travail des apprentis

Le sujet est polémique. Il s'agit pourtant d'une réalité durable. En témoigne par exemple le taux de rupture de contrat, qui, à l'état brut, plafonne depuis longtemps autour de 25 %. Une récente étude conduite en région Nord-Pas de Calais (Cart et alii, 2007) estime à 10 % les ruptures pendant la période d'essai initiale de deux mois, et à 18 % celles intervenant au-delà. Preuve de leur importance, ces chiffres sont souvent enjeux de « luttes ». Suivant les branches, les régions ou les organismes, la définition des ruptures de contrat varie. Ici on retient les ruptures pendant la période d'essai, là non ; ici on ne compte pas comme rupture celles conduisant à un nouvel apprentissage, là si. Malgré de telles variations, des récurrences s'observent : les ruptures de contrat sont plus fréquentes en niveau V (certificat d'aptitude professionnelle et brevet d'études professionnelles), dans les petites entreprises et dans certains secteurs comme l'hôtellerie-restauration, où elles atteignent un taux brut de 30 %.

Interpréter un phénomène d'une telle ampleur n'est pas aisé, si ce n'est en rappelant que la mise au travail des jeunes est une acculturation qui ne va pas de soi. C'est une incorporation, au sens strict du terme, comme en témoignent les quelques extraits d'entretiens ci-dessous :

« C'est vrai qu'on travaille beaucoup, que je suis souvent crevé, mais je tiens le coup puisque je fais ce qui me plaît. Enfin, j'aimerais quand même bien avoir plus de vacances, parce que là je commence vraiment à être fatigué. J'ai eu que deux semaines de vacances dans l'année, et encore, parce que c'est mon patron qui en a pris. » (garçon, 16 ans, CAP mécanique cycles et motos, père : inconnu, mère : commerçante)

« Au début, j'avais beaucoup mal au dos, mal au dos et mal aux pieds... À force, j'ai trouvé une bonne paire de chaussures, j'ai trouvé la bonne position... En fait ; il faut s'adapter quoi. C'est vrai, qu'au dos... Le matin quand je me levais, j'avais du mal à me lever, j'avais mal au dos. Faut s'y habituer ! C'est dur de rester. Quand on est toute la journée assise sur une chaise à l'école et qu'on se retrouve là, toute la journée debout, c'est un peu dur quoi ! Mais c'est dans le travail, il faut le faire. Même si on n'aime pas le faire, et bien, on le fait quand même. On fait comme on est obligé. » (fille, 18 ans, CAP coiffure, père : employé de banque, mère : employée de collectivité)

« Bon le métier en lui est bien. Mais... C'est vrai que j'aurais pu être dégoûté plusieurs fois parce que, c'est vrai que c'est dur. C'est dur au niveau des horaires, au niveau de la cadence dans l'entreprise. Donc, ça c'est sûr, j'aurais pu être dégoûté. J'ai été pas mal dégoûté quand je me suis accroché avec mon tôlier, parce que bon... Je fais quand même pas mal d'heures sup. qui ne sont pas payées. Et puis pour en voir le résultat là... J'avais un peu les goldens... Je me suis dit bon, il y a rien. Mais bon c'est vrai que j'ai baissé les bras pas mal de fois et ça m'arrive encore souvent... Mais bon, là, je me dis, j'ai signé, c'est pour en chier. » (garçon, 17 ans, BEP charcutier, père : ouvrier, mère : employée de commerce)

Cette confrontation au travail, à l'entreprise, à ses règles et ses abus, est le point de rencontre de systèmes de valeurs – culture juvénile, culture d'entreprise, culture du métier – qui peinent parfois à trouver un équilibre. S'ils affichent globalement des niveaux de satisfaction élevés, les apprentis n'en sont pas moins confrontés à des réalités du travail qui sont loin d'être confortables, surtout en niveau V et IV. L'enquête conduite en 2006 auprès de 5 000 apprentis des Pays de la Loire le rappelle. Tous niveaux confondus, 92 % des apprentis se déclarent fatigués en fin de journée, 26 % ont le sentiment d'être exploités ; 13 % affirment faire des heures supplémentaires tous les jours et 26 % plusieurs fois par semaine, et, dans près d'un tiers des cas (29 %), elles ne sont ni payées ni récupérées ; 41 % travaillent le samedi, 12 % le dimanche et 13 % les jours fériés ; 51 % déclarent ne pas pouvoir consulter un médecin faute de temps, et, sur leurs lieux de travail, 36 % s'estiment gênés par la température, 27 % par les poussières et 18 % par les produits utilisés.

du modèle scolaire dans la formation des apprentis. D'ailleurs, le développement de CFA spécialisés dans la formation de bac pro ou de BTS et le déclin du poids des CAP et des BEP dans la population apprentie⁹ montrent combien cette seconde phase de scolarisation de l'apprentissage « aspire » l'ensemble du dispositif vers le haut (Arrighi, Brochier, 2005) (cf. **graphique 1**), renforçant quasi mécaniquement les effets des héritages sociaux et scolaires. Un moyen, d'une part, d'épouser le mouvement de prolongation de la scolarité qui affecte la société et, d'autre part, de se démarquer des contrats d'insertion mis en place en direction des publics faiblement scolarisés (contrats d'insertion, contrats d'orientation, contrats de qualification et aujourd'hui contrats de professionnalisation). Ces derniers, mettant fin au « monopole » exercé par l'apprentissage salarié sur l'alternance, pouvaient apparaître comme autant de « concurrents ». Ils sont en fait des alliés permettant à l'apprentissage salarié, notamment dans les secteurs qui ne connaissent pas de problèmes de recrutement, de se délester du public le plus en difficultés, qui en constituait traditionnellement le vivier de recrutement privilégié, pour mieux se concentrer sur un indicateur aujourd'hui important pour les responsables des CFA : le taux de réussite au diplôme.

Ce mouvement de scolarisation rampante affecte également la mentalité des apprentis et les représentations de l'apprentissage. Pour comprendre ce mécanisme, il faut quitter la perspective des institutions pour se tourner vers le sens que les jeunes attribuent à leur orientation vers l'apprentissage. En effet, l'essor quantitatif de l'apprentissage suppose que les jeunes trouvent dans leur *ethos* de classe, *id est* dans leur histoire scolaire et sociale, individuelle et collective, des logiques qui justifient leur adhésion à un mode de formation largement dévalué jusque dans les années 80. Bien sûr, il existe toujours des jeunes qui accèdent à l'apprentissage selon des modes d'affiliation que l'on pourrait qualifier d'anciens. Tels sont les apprentis issus des familles d'indépendants, surreprésentés dans le dispositif, qui bénéficient d'une socialisation familiale favorable et qui d'ailleurs y réalisent souvent de bonnes trajectoires. Tels sont également les

jeunes nourris de ce qu'il convient d'appeler un « anti-intellectualisme populaire », fait de « regards obliques » sur l'École et de dépréciation de la théorie au profit de la pratique. Mais une forme plus complexe d'affiliation à l'apprentissage s'est développée depuis une vingtaine d'années (Moreau, 2005). Ces « nouveaux » apprentis quittent des établissements scolaires où ils se vivent comme des « malgré-nous » scolaires et où leur paupérisation d'origine rend difficile l'intégration au mode de vie lycéen, pour mieux « profiter de leur jeunesse » en rejoignant « de l'extérieur » un mode de vie juvénile dont ils étaient exclus « de l'intérieur ». Le salaire apprenti, même inférieur au Smic (salaire minimum interprofessionnel de croissance), joue de ce point de vue un rôle primordial, moins comme revenu du travail que comme argent indispensable à la sociabilité juvénile.

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant d'observer, dans les enquêtes ligériennes de 2006, qu'une large majorité d'apprentis (65 %) se déclarent d'accord avec l'idée que « le CFA ressemble à une école ». De même, il n'est pas étonnant de constater les résistances à cette « scolarisation » de l'apprentissage que développent certaines branches professionnelles, comme la mécanique, en proposant aux apprentis de niveau V de poursuivre leur formation initiale en CQP (Certificat de qualification professionnelle) de niveau IV plutôt qu'en bac pro.

* *
*

Effectifs en hausse, objectifs politiques ambitieux, image (re)construite, bons taux d'insertion : tous les indicateurs de l'apprentissage semblent au vert. Pourtant, cette métamorphose est trompeuse tant il est difficile d'en détecter le dessein. Des mesures sont prises pour « favoriser » ou « développer » l'apprentissage, mais la direction suivie manque de visibilité. De ce fait, son avenir est incertain.

Une première incertitude a trait à sa finalité. La transformation de l'apprentissage porte en effet en germe deux modalités contraires. La première, caractéristique des niveaux V et des niveaux IV, en fait un apprentissage de formation. On entre en apprentissage pour apprendre un métier. La seconde, plus fréquente chez les apprentis du supérieur, correspond à un

⁹ À la rentrée 1995, huit apprentis sur dix préparaient un CAP ou un BEP. En 2005, ils sont moins de six sur dix.

apprentissage d'insertion. On opte pour l'apprentissage afin d'accéder à l'entreprise et au marché de l'emploi. Cette ligne de partage, qui s'accroît du fait de l'essor de l'apprentissage dans le supérieur¹⁰, s'observe bien dans les enquêtes. Ainsi en 2006 en Pays de la Loire, la proportion d'apprentis qui déclarent avoir choisi l'apprentissage pour trouver facilement du travail passe de 54 % au niveau V et 59 % au niveau IV à 82 % pour les BTS et 83 % pour les autres apprentis du supérieur.

Seconde incertitude : l'articulation entre apprentissage salarié et apprentissage scolaire, et notamment entre apprentissage aux niveaux inférieurs ou égaux au baccalauréat et lycée professionnel. Les politiques régionales en la matière se concentrent sur des enjeux de cartes de formation : ouvrir ou fermer telle ou telle section ; favoriser (ou pas) les CFA au détriment des LP ; ouvrir (ou pas) des CFA publics. Il n'est pas besoin d'être grand observateur pour constater combien la « lutte » entre les deux dispositifs est encore vivace et tenace. Or, la tendance de l'apprentissage salarié à se délester des populations les plus fragiles qu'il accueillait dans l'ancien état du dispositif et sa difficulté durable à former les filles et les jeunes d'origine immigrés enferment le lycée professionnel dans une fonction sociale de formation des plus « pauvres ». Dit autrement, la vision de la formation professionnelle initiale n'a pas été renouvelée

¹⁰ Entre 1996 et 2003, le nombre annuel de nouveaux apprentis dans le supérieur a été multiplié par 2,6, soit un taux de croissance annuel moyen d'environ 15 %, contre + 7 % pour le niveau baccalauréat et - 0,2 % pour le niveau CAP et BEP (Dubrion, 2006).

par la métamorphose de l'apprentissage en entreprise. La question de la création d'un « *espace unifié de la formation professionnelle initiale publique* » demeure un interdit historique et un impensé social (Moreau, 2006) que les discours convenus sur la « complémentarité » des deux dispositifs peinent à camoufler. Il y a pourtant plus de cinquante ans que la France a réalisé l'unification de son double système scolaire, lycée classique et enseignement primaire supérieur. L'éducation professionnelle semble devoir échapper à ce mouvement séculaire.

La mise en place du baccalauréat professionnel en trois ans, récemment annoncée par le ministre Darcos, n'est pas de nature à réduire les incertitudes. En alignant ainsi au forceps la formation professionnelle sur le modèle unique hérité des lycées « napoléoniens », les pouvoirs publics peuvent arguer de l'égalité, de l'équité ou de la revalorisation des filières professionnelles. Ce faisant, ils condamnent et disqualifient, à moyen terme, les diplômes de niveau V que sont le CAP et le BEP et renforcent le processus diffus de scolarisation qui caractérise l'apprentissage en entreprise. En moins de trente ans, ce dernier aura peut-être exclu de son champ d'activité le diplôme qui hier l'enfermait.

Construite au gré des objectifs quantitatifs et des opportunités politiques, la métamorphose de l'apprentissage le conduit inexorablement à épouser « *un ordre unidimensionnel des savoirs* » (Tanguy, 1991). Une transformation on ne peut plus singulière pour un dispositif qui se voulait différent.

Bibliographie

Affichard J., Combes M.-C. et Grelet Y. (1992), « Apprentis et élèves de lycées professionnels : où sont les emplois stables ? », *Formation Emploi*, n° 38, pp. 9-28.

Appay B. (1982), *Les jeunes et l'apprentissage*, Tournai, Casterman, 166 p.

Arrighi J.-J. et Brochier D. (2005), « 1993-2003, l'apprentissage aspiré par le haut », *Bref-Céreq*, n° 217, pp. 1-4.

Arrighi J.-J. et Joseph O. (2005), « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses », *Bref-Céreq*, n° 223, pp. 1-4.

- Baudelot C. et Establet R. (2000), *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*, Paris, Le Seuil, 217 p.
- Beaud S. et Pialoux M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 469 p.
- Berthet T. (1999), *Les régions et la formation professionnelle*, Paris, LGDJ, 231 p.
- Bourdarias F. (1983), *Apprentissage sous contrat, apprentissage du contrat*, Thèse de doctorat de sociologie, université de Nantes, 343 p.
- Brucy G. (1998), *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Paris, Belin, 285 p.
- Caille J.-P. (2007), « Perception du système éducatif et projet d'avenir des enfants d'immigrés », *Éducation & Formations*, n° 74, pp. 117-142.
- Cart B., Ducourant H., Henguette V., Surelle A.S. et Toutin M.-H. (2007), *Les ruptures de contrats d'apprentissage en région Nord – Pas de Calais, Ronéoté Car-Céreq Lille*, 162 p.
- Charmasson T. (2005), (dir.), *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, Paris, Éditions du CTHS, 299 p.
- Combes M.-C. (1984), « Les deux formes d'apprentissage. Apprentissage et alternance », *Formation Emploi*, n° 7, pp. 7-16.
- Combes M.-C. (1986), « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle », *Formation Emploi*, n° 15, pp. 18-32.
- Combes M.-C. (1988), « La loi de 1987 sur l'apprentissage », *Formation Emploi*, n° 22, pp. 83-100.
- Devineau S. (2006), « Les jeunes jugent le travail : paroles de jeunes diplômés du baccalauréat professionnel », *Formation Emploi*, n° 96, pp. 67-79.
- Dréano M. (2002), *Qualité de l'apprentissage et conditions de vie des apprentis*, Rapport au secrétariat d'État aux Droits des Femmes et à la Formation professionnelle, 36 p.
- Dubrion B. (2006), « Qu'est-ce qu'un « bon apprenti » du supérieur ? », *Formation Emploi*, n° 96, pp. 93-105.
- Ferry C. et Mons-Bourdarias F. (1980), *L'apprentissage sous contrat, le phénomène de sa résurgence après la loi de 1971*, Rapport de recherche, CNRS, université de Tours, 250 p.
- Grandgerard C. (1996), *Émergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur, la voie de l'apprentissage*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Paris VIII, 503 p.
- Grignon C. (1971), *L'ordre des choses*, Paris, Minuit, 363 p.
- Kergoat P. (2002), *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Étude de trois cas*, Thèse de doctorat de sociologie, université de Paris X, 390 p.
- Lechaux P. (1984), « L'apprentissage dans la réparation automobile », *Formation Emploi*, n° 7, pp. 17-27.
- Lemaire S. (1996), « Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? », *Éducation & Formations*, n° 48, pp. 71-80.
- Maillard F. (2005), « La contribution des diplômés professionnels à la hausse du niveau national d'éducation et de formation », *CPC info*, n° 41, pp. 25-31.
- Maruani M. (1985), *Mais qui a peur du travail des femmes ?*, Paris, Syros, 174 p.
- Mauger G. (2001), « Les politiques d'insertion, une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, pp. 5-14.
- Mazure C. (1979), *L'apprentissage, vers la formation en alternance*, Thèse de doctorat de sociologie, université de Paris V, 611 p.
- Monaco A. (1993), *L'alternance école-production*, Paris, Presses universitaires de France, 277 p.
- Moreau G. (2000), « Les faux-semblables de l'apprentissage », *Travail, Genre et Sociétés*, n° 3, pp. 67-86.

- Moreau G. (2002), (dir.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 243 p.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 274 p.
- Moreau G. (2005), « Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis », *Formation Emploi*, n° 89, pp. 35-46.
- Moreau G. (2006), « La scolarisation de l'apprentissage salarié », *Les temps modernes*, n° 637-638-639, pp. 393-419.
- Pasquier B. (2003), *Voyages dans l'apprentissage, chroniques 1965-2002*, Paris, L'Harmattan, 273 p.
- Patris A. (1977), *L'apprentissage, une forme d'éducation*, Paris, Berger-Levrault, 302 p.
- Prost A. (1992), *Éducation, société et politiques*, Paris, Le Seuil, 227 p.
- Prost A. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, Paris, Perrin, 808 p., [1^{re} éd., 1981].
- Quef P. (1964), *Histoire de l'apprentissage*, Paris, LGDJ, 298 p.
- Ramé L. et Ramé S. (1995), *La formation professionnelle par apprentissage*, Paris, L'Harmattan, 293 p.
- Ramé S. (1994), *L'apprentissage dans les pays de la Loire : état des lieux et enjeux sociaux*, Thèse de doctorat de sociologie, université de Nantes, 853 p.
- Rose J. (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer, 257 p.
- Rousselet J. (1961), *L'adolescent en apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France, 145 p.
- Schiélé R. et Monjardet A. (1964), *Les apprentis scolarisés*, Paris, Éditions ouvrières, 327 p.
- Silberman R. et Fournier I. (1999), « Les enfants d'immigrés sur le marché du travail », *Formation Emploi*, n° 65, p. 31-65.
- Tanguy L. (1991), *L'enseignement professionnel en France*, Paris, Presses universitaires de France, 227 p.
- Tanguy L. (1994), « La formation, une activité sociale en voie de définition ? », in De Coster M. et Pichault F., *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck, pp. 169-196.
- Tanguy L. (2000), « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle de perspective », *Revue française de pédagogie*, n° 131, pp. 97-127.
- Tarrin L. (1994), *L'apprentissage féminin dans les Pays de la Loire : trajectoires sociales et professionnelles*, Thèse de doctorat de sociologie, université de Nantes, 740 p.
- Troger V. (1990), *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959. Les enjeux économiques, politiques et culturels de la scolarisation de la formation ouvrière*, Thèse de doctorat d'histoire, université de Paris IV, 383 p.
- Troger V. (2002), « L'identité perdue des enseignements techniques et professionnels », in Moreau G., *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, pp. 51-64.

Résumé

Apprentissage : une singulière métamorphose

Gilles Moreau

L'apprentissage en entreprise a connu, au cours des trente dernières années, un essor important. Condamné dans les années 60, il constitue aujourd'hui une voie de formation professionnelle reconnue. Le contexte économique, les réformes et les difficultés d'insertion des jeunes expliquent ce renouveau, hier imprévisible. Ce retour de l'apprentissage est néanmoins singulier : segmentation accrue, sous-représentation durable des filles et des jeunes d'origine immigrée et poids renforcé des héritages sociaux et scolaires indiquent que sa métamorphose est inachevée ; elle est aussi paradoxale, puisque le salut de l'apprentissage n'a été possible qu'en amplifiant ce qu'il incorporait d'école, *id est* en l'institutionnalisant et en le scolarisant.

Mots clés

Apprentissage, enseignement technique-professionnel, formation en alternance, diplôme, représentation de la formation

Journal of Economic Literature : I 21 – Analysis of Education

2008 n°69

SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

**L'INTÉGRATION
PAR LE SPORT ?**

DOSSIER

Introduction

William Gasparini

**La démocratie culturelle
à l'épreuve du sport**

Lionel Arnaud

**France-Algérie :
médias, sport et intégration**

Yvan Gastaut

Le football communautaire

William Gasparini

Pierre Weiss

**Migrations athlétiques,
ancrage national**

Manuel Schotté

HORS DOSSIER

Le travail associatif

Matthieu Hély

**Sociologie d'un pèlerinage
en Andalousie**

Maxime Haubert



**SCIENCES PO
LES PRESSES**

Ventes et Abonnements :

PRESSES DE SCIENCES PO : 117, boulevard Saint-Germain - 75006 Paris
Tél. : (+33) 01 45 49 83 64 / Fax : (+33) 01 45 49 83 34 / info.presses@sciences-po.fr

Abonnez vous sur <http://www.pressesdesciencespo.fr>

Retrouvez la revue sur <http://www.cairn.info>

15€

SODIS 978 202.2
ISBN 978-2-7246-3128-9