L'apprentissage, un bien public ?

Is apprenticeship a public good?

Gilles Moreau

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4553>

DOI : 10.4000/osp.4553

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2015

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Gilles Moreau, « L'apprentissage, un bien public ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 44/2 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2018, consulté le 21 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4553> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4553>

Ce document a été généré automatiquement le 21 janvier 2021.

© Tous droits réservés

L'apprentissage, un bien public ?

Is apprenticeship a public good?

Gilles Moreau

Introduction

- 1 L'apprentissage en entreprise a connu depuis une trentaine d'années un important processus de revalorisation sociale. Condamné dans les années soixante (Prost, 1981), il a bénéficié de réformes législatives importantes (1971, 1987, 1993 notamment¹), de politiques publiques bienveillantes (Moreau, 2008a) et de la disqualification sociale de l'enseignement professionnel sous statut scolaire (Moreau, 2006a). Souvent présenté comme la panacée face au chômage des jeunes, même si cette vision est toute relative (Arrighi, 2013 ; Kergoat, 2014), il offrirait des vertus que n'aurait pas (ou plus) l'école. Cette logique politique, inscrite dans la double idéologie de l'entreprise formatrice (Brucy, 1998 ; Tanguy, 2000) et de l'adéquation entre formation et emploi (Tanguy, 1983), occulte par sa force envoûtante les zones d'ombre de l'apprentissage et parmi elles, celle de l'accès et de l'orientation vers ce dispositif. En effet, les processus d'entrée en apprentissage sont rarement décrits et le profil des jeunes qui cherchent sans succès à y accéder est inconnu ou presque. Invisibles, car maintenus à la lisière, hébergés dans d'autres structures comme l'école ou les missions locales, ces derniers n'émargent à aucune catégorie statistique spécifique qui les identifierait et permettrait de mieux les connaître socialement. Angle mort de la recherche et chiffre noir de la statistique publique (Ramé & Ramé, 1995, p. 18), l'orientation vers l'apprentissage camoufle pourtant des renoncements, des « choix contraints » et des inégalités fortes qui conduisent à penser que l'apprentissage n'est pas un bien public, au sens de bien universel. En effet, si théoriquement tous peuvent y prétendre, tous n'y accèdent pas, et cette répartition ne se fait pas au hasard.
- 2 L'apprentissage en entreprise fonctionne à l'instar du marché du travail (Moreau, 2003) : les jeunes qui souhaitent rejoindre ce dispositif doivent trouver par leurs propres moyens un maître d'apprentissage qui les accueillera le temps de leur formation. Pour cela, il leur faut convaincre un employeur. L'inscription en Centre de

formation d'apprentis (CFA) découlera de cette première décision. L'apprentissage institue donc le primat de l'entreprise et du marché sur la formation, ce dernier étant supposé définir l'offre des employeurs et donc réguler les demandes des jeunes. Ce schéma d'inspiration libérale, s'il est censé répondre à l'idée d'adéquation entre formation et emploi, reste toutefois théorique. D'une part, parce que toutes les entreprises n'offrent pas des places d'apprentissage, même si elles ont des projets de recrutement², et, d'autre part, parce que tous les jeunes ne passent pas par cette voie pour accéder au marché du travail³. De plus, cet état d'esprit est parfois contourné par l'apprentissage dit « concerté » qui s'oppose à l'apprentissage « individuel » (Combes 1984 ; Lechaux, 1984). Dans ce dernier cas, le jeune doit effectivement trouver par lui-même son entreprise, mais dans le premier, fréquent dans l'apprentissage de niveau supérieur au baccalauréat, le CFA pratique une présélection des apprentis qui sont ensuite mis en contact avec un portefeuille d'entreprises avec lesquelles il entretient des relations régulières. Cette forme de prérecrutement, non formalisée institutionnellement au niveau national, renforce le pouvoir des centres de formation, leur permet d'accueillir une population d'apprentis plus homogène et de fidéliser les ressources financières des taxes d'apprentissage (Sauvage, 1997). Pour autant l'apprentissage « individuel » reste massivement majoritaire, et, dans les deux cas, se révèle la spécificité de l'apprentissage en entreprise : une sélection à l'entrée dont les règles sont, contrairement à l'orientation scolaire (Pirus, 2013), peu régulées par les pouvoirs publics, mal maîtrisées par les familles et au final obscures. Comment y voir clair ?

Orientations

- 3 Les enquêtes qui décrivent la recherche d'un maître d'apprentissage par un jeune sont rares. Elles supposent en effet une observation *in situ* des recrutements d'apprentis comme l'a faite Kergoat pour trois grandes entreprises françaises (2002) ou des suivis de cohortes de collégiens, de lycéens ou d'étudiants qui aspirent à entrer en apprentissage. L'enquête réalisée par Jacques (2013) pendant quatre ans auprès de 17 élèves de troisième DP3 et DP6 ayant émis un premier vœu d'orientation post-troisième en faveur de l'apprentissage est de ce point de vue très riche. Elle montre que 13 d'entre eux accéderont à un contrat d'apprentissage, mais que cinq ne conduiront pas leur contrat à son terme. Même si ces données ne peuvent pas être considérées comme statistiquement significatives, elles révèlent les difficultés de collégiens à entrer en apprentissage et à y rester. Qu'on soit optimiste (13 contrats d'apprentissages signés sur 17 candidats potentiels) ou pessimiste (8 contrats d'apprentissage conduits à leur terme sur 17 candidats potentiels), force est de constater que l'entrée en CFA n'est pas un long fleuve tranquille. Une sélection s'opère, en nombre mais également en caractéristiques sociales et scolaires. Elle indique en creux ceux et celles dont l'apprentissage ne veut pas, qui se trouvent, par défaut, maintenus dans — ou renvoyés vers — la voie scolaire ou les dispositifs d'insertion de type mission locale. À défaut de mesurer sur une plus grande échelle ce chiffre noir de l'apprentissage, il est possible d'en interroger la face inversée — le chiffre blanc en quelque sorte — pour voir ce que le profil des jeunes entrés en apprentissage dit de ceux qui n'y sont pas parvenus.
- 4 Des enquêtes conduites en Pays de la Loire pendant près de 20 ans, et notamment une comparaison entre deux générations d'apprentis ayant signé leurs contrats en 1992 et

en 2005⁴, permettent de saisir les cheminements des apprentis vers les entreprises et *vice-versa* ; car c'est également ainsi qu'il faut interpréter l'entrée en apprentissage. Contre le sens commun qui pense que certains jeunes « choisissent » l'apprentissage, il convient de poser que certains jeunes sont « choisis » par l'apprentissage, un peu à l'instar des fils aînés des paysans du Béarn étudiés par Bourdieu (1972) dont la terre héritait tout autant qu'ils en héritaient⁵.

- 5 Sur le plan scolaire et social, il est désormais bien établi que le recrutement de l'apprentissage est étagé suivant les niveaux de diplôme (Kergoat, 2010 ; Moreau, 2003 ; Palheta, 2010) au point que le sens et l'usage social de l'apprentissage ne sont pas les mêmes selon qu'il est un substitut, une alternative ou un prolongement à l'école (Moreau, 2013b). La comparaison des deux cohortes d'apprentis ligériens ⁶ entrés en apprentissage en 1992 et 2005 révèle d'ailleurs que l'orientation vers l'apprentissage est davantage vécue aujourd'hui comme un choix personnel : 79,6 % des apprentis de la génération 2005 justifient ainsi leur entrée en apprentissage ; ils n'étaient que 62,7 % en 1992. La part de ceux qui auraient préféré poursuivre au lycée ou dans le supérieur chute de 11,5 % (1992) à 2,8 % (2005), et celle de ceux qui souhaitent travailler directement en sortant de l'école plutôt que d'aller en apprentissage passe respectivement de 24,1 % à 14,6 %. S'observe donc un net déclin des orientations en apprentissage vécues par défaut. La forte valorisation sociale et médiatique de l'apprentissage y est sans doute pour beaucoup, car tous les niveaux de formation évoluent dans le même sens, même si subsistent en 2005 pour les apprentis entrés en CAP ou en BEP, des souhaits d'entrée directe sur le marché du travail encore conséquents (respectivement 20,8 % et 19,4 %). Une attitude *a priori* paradoxale. En effet, tout pouvait laisser croire que le souhait de travailler avec un vrai statut de salarié soit une revendication portée par les apprentis de niveau IV, III ou plus, i.e. les apprentis déjà détenteurs d'un diplôme. Il n'en est rien : les apprentis de niveau V, les plus en froid avec la forme scolaire, semblent moins attachés à l'idée de formation que les plus formés, qui, eux, pourraient se dispenser d'accumuler ; un peu comme si la logique additionnelle de la *société des diplômes* (Millet & Moreau, 2011) n'était effective dans l'apprentissage que si une conversion initiale à l'idée de certification avait eu lieu.
- 6 Les raisons avancées par les apprentis de 2005 pour justifier leur orientation vers l'apprentissage, y compris ceux qui y sont entrés par défaut, sont multiples. En premier lieu vient l'intérêt pour le métier (87,8 %) ; arrive ensuite le salaire, à quasi-égalité (81,2 %) : un argument auquel sont plus sensibles les niveaux III, II et I (88 %). Les apprentis sont également nombreux à signaler « l'attraction pour ce mode de formation » comme moteur de leur orientation. Ils sont 72,9 % à avancer cet argument et ce sentiment est d'autant plus fort que le niveau de formation s'élève : la proportion est de 66,6 % en niveau V, de 76,4 % en niveau IV, de 91,9 % en niveau III et de 94,4 % pour les autres apprentis du supérieur. C'est dire si, dans leurs discours, les apprentis mettent en avant un « choix heureux ». Bien sûr, les logiques de (re)construction rétrospective du passé et / ou d'intériorisation des destins objectifs sont sans doute pour beaucoup dans ces propos, mais comparés à la génération de 1995, les apprentis ligériens du début du XXI^e siècle affichent un rapport à l'orientation vers apprentissage positif qui contraste avec les temps où ce dispositif était strictement réservé à ceux dont l'école ne voulait plus (Ferry & Mons-Bourdarias, 1980 ; Prost, 1981).

Sélections

- 7 Ce résultat est d'autant plus singulier que l'enquête montre par ailleurs un durcissement objectif du prix à payer pour entrer en apprentissage. En effet, que ce soit à propos du choix du métier ou de la recherche du maître d'apprentissage, les conditions d'entrée de la génération 2005 se sont nettement durcies par rapport à celle de 1992 ; dit autrement, la sélection est plus sévère.
- 8 Si l'apprentissage est de moins en moins vécu comme une orientation par défaut, le fait de ne pas y apprendre le métier souhaité est par contre plus fréquent. En 1992, 17,4 % des apprentis ligériens déclaraient être dans ce cas. En 2005, ils sont 24,1 %, un pourcentage qui atteint 27 % au niveau V et décline ensuite pour s'établir à 11,9 % pour les apprentis de niveaux II et I (tableau 1). Si bien que, compte tenu de la segmentation sociale et scolaire des recrutements en fonction des diplômes (Kergoat, 2010 ; Moreau, 2003), moins l'apprenti dispose de capitaux sociaux et / ou scolaires, moins souvent il apprend le métier souhaité. Une caractéristique qu'on retrouve dans les orientations scolaires de fin de troisième (Pirus, 2013), preuve s'il en était encore besoin que l'apprentissage en entreprise n'échappe pas aux lois sociales qui prévalent à l'école (Moreau, 2006b).
- 9 Tous les diplômes sont touchés par cette augmentation des orientations contrariées. Ainsi, en CAP, la part de ceux qui n'apprennent pas le métier souhaité est passée entre 1992 et 2005 de 19,3 % à 28,7 %, soit un accroissement de 9,4 points. En BEP, l'écart est de 8,2 points, mais c'est en BTS et en baccalauréat professionnel que l'amplitude est la plus forte. Outre ces effets de niveau de formation et de diplôme préparé, l'orientation contrariée est aussi caractérisée par des trajectoires scolaires et sociales difficiles. Elle se concentre chez les apprentis dont les parents sont séparés ou divorcés, issus d'une famille de quatre enfants et plus, et dont le père est sans diplôme⁷. Les apprentis qui n'apprennent pas le métier souhaité proviennent plus souvent de classes dérogatoires au collège (Segpa, Clippa, troisièmes spécifiques) et ont plus qu'à leur tour redoublé dès le primaire, voire également au collège. En CAP, leur entrée en apprentissage se fait souvent avant la troisième, au mieux avec le seul certificat de formation générale (CFG). Ils se retrouvent dans les métiers de l'hôtellerie-restauration ou les métiers de la viande alors qu'ils auraient voulu apprendre l'électricité, le commerce ou la mécanique. Symbole de leur « contrariété », ils sont plus nombreux à ne pas être satisfaits de leur entreprise, n'ont pas le sentiment d'y être reconnus, ni utiles et s'estiment exploités. Ils ne sont pas non plus satisfaits du CFA qui, disent-ils, leur permet surtout de « se reposer après une semaine de travail ». En un mot, ils sont loin de réaliser un rêve. Conséquence, ils ne chercheront pas à redoubler en cas d'échec à l'examen, se déclarent prêts à travailler dans n'importe quelle branche, à changer de métier, à s'engager dans l'armée ou même à reprendre des études. Et pour trouver un emploi, ils envisagent de travailler en intérim ou à la chaîne, voire, s'il le faut, de partir à Paris (Moreau, 2008b). Le portrait peut faire penser à Zola. La méthode statistique d'identification de ces *refuzniks* concentre, il est vrai, les traits caractéristiques d'un groupe, celui des apprentis contrariés dans leur orientation professionnelle, en un seul profil. Mais, elle témoigne de deux choses : d'une part de l'existence d'un nombre significatif d'apprentis qui font preuve d'une faible affiliation au dispositif « apprentissage » et au métier « appris »⁸ et d'autre part de l'importance des questions

d'orientation dans l'apprentissage dont on pense souvent qu'elles ne relèvent que de la sphère scolaire.

- 10 L'existence d'orientations contrariées témoigne en fait d'un système plus large qui veut qu'à chaque métier corresponde son apprenti. Le constat avait déjà été fait en 1984 lors d'une toute première enquête sur les apprentis ligériens, conduite alors par Baudelot (INSEE Pays de la Loire, 1990). Le sociologue assenait alors la formule : « à chacun son métier » (p. 26), pour montrer combien les profils sociaux et scolaires des apprentis, alors tous en CAP, variaient nettement en fonction du métier préparé. Même s'il n'utilisait pas le terme, il mettait en évidence une hiérarchie endogène des métiers et / ou des secteurs d'activité, nourrie par le profil de recrutement des apprentis.

Tableau 1

Apprentis n'apprenant pas le métier souhaité (Pays de la Loire, 1992, 2005, en %)

	1992	2005	Écarts en pts
CAP	19.3	28.7	+9.4
BEP	18.0	26.2	+8.2
MC	9.5	13.2	+3.7
<i>Total niveau V</i>	<i>18.8</i>	<i>27.0</i>	<i>+8.2</i>
BP/BM/BT	10.3	19.0	+8.7
Bac pro	10.7	23.9	+13.2
<i>Total niveau IV</i>	<i>10.4</i>	<i>20.8</i>	<i>+10.4</i>
BTS	7.4	19.6	+12.2
DUT	nc	16.0	///
<i>Total niveau III</i>	<i>7.4</i>	<i>19.4</i>	<i>+12.2</i>
Licence pro.	nc	13.2	///
DECF	3.4	7.4	+4.0
Ingénieur	nc	19.3	///
Éducateur spécialisé	nc	9.5	///
IUP	nc	0.0	///
<i>Total niveaux II et I</i>	<i>3.4</i>	<i>11.9</i>	<i>+8.5</i>

TOTAL	17.4	24.1	+6.7

Notes. nc = non concerné.

Table 1

Apprentices learning a job they did not want to learn (Pays de la Loire, 1992, 2005, in %)

- 11 Le même constat prévalait encore dans la cohorte interrogée en 1995 (Moreau, 2003, p. 191) et, plus récemment, Palheta (2010, chapitre V) a rappelé l'acuité de ce constat ancien en travaillant à partir d'un panel de la DEPP.
- 12 La logique de sélection des apprentis par les employeurs entretient en fait une relation dialectique avec les souhaits des candidats à l'apprentissage, générant ainsi des taux de pression variables. Du coup, les employeurs mobilisent tout un registre de techniques et d'indices pour chercher à recruter celui ou celle qui, parmi les candidats, ferait un bon apprenti. Les stages ou tests préalables, la consultation des livrets et résultats scolaires et autres périodes d'essai informelles pratiquées par les entreprises (Moreau, 2003) sont autant de rappels de la réalité de la sélection à l'entrée en apprentissage. Bien sûr, ces pratiques sont plus fréquentes et fortes si les candidatures sont nombreuses, mais sous couvert de « motivation », elles camouflent une sélection sociale et scolaire patente. Ainsi, pour la génération des apprentis ligériens de 2005, en CAP — pour prendre un niveau homogène d'analyse —, la part des enfants d'ouvriers varie sensiblement selon les métiers ou secteurs d'activité : elle dépasse les 70 % dans les forges, la chaudronnerie et la métallurgie, dans l'hôtellerie-restauration, la mécanique et la peinture ou encore les métiers de la viande, quand elle n'est que de 55,7 % pour les soins personnels ou de 59 % pour le bois. À l'inverse, la part des pères exerçant une profession intermédiaire ou supérieure, configurations pourtant rares à ce niveau de formation, est respectivement de 17,1 % et de 12,8 % dans ces derniers secteurs quand elle atteint à peine 5 % dans l'hôtellerie-restauration, la forge, la chaudronnerie et la métallurgie ou encore la boulangerie. Souvent corrélé au recrutement social, le passé scolaire est également déterminant dans cette hiérarchie implicite. En prenant comme indicateurs — pour les seuls CAP toujours — le fait d'avoir redoublé au primaire et celui d'entrer en apprentissage avec un niveau inférieur à la troisième ou de statut dérogatoire (Segpa, Clippa, etc.), se dessine un espace des hiérarchies du recrutement en CAP (graphique 1). Ce dernier se décline des secteurs d'activités qui retiennent peu de jeunes ayant redoublé au primaire ou ayant suivi au collège une scolarité dérogatoire (deux indicateurs parfois liés d'ailleurs), à ceux qui en accueillent beaucoup. Parmi les premiers : les soins personnels, l'électricité et le bois, pour ne citer que les plus importants en effectif ; à l'opposé, l'agriculture, la mécanique, la boulangerie, le bâtiment, la forge et la métallurgie et les métiers de la viande ; entre les deux : la peinture, la couverture, la plomberie, le chauffage, l'hôtellerie-restauration et le commerce.
- 13 Or, cette hiérarchie endogène des métiers ou secteurs d'activité est relativement stable dans le temps. Une analyse similaire réalisée pour la génération 1992 (Moreau, 2003, p. 191) donnait des résultats très proches : en bas de la hiérarchie se retrouvaient l'agriculture, le bâtiment, les métiers de la viande et du pain ; en haut, les soins personnels, le bois et l'électricité. S'observent bien, entre 1992 et 2005, quelques modifications, comme la revalorisation du CAP peinture ou le déclin de l'hôtellerie-restauration, du commerce et de la mécanique automobile, mieux placés dans la

hiérarchie de 1992 ; mais dans l'ensemble, la stabilité des critères sociaux et scolaires de recrutement en CAP suivant les métiers et secteurs d'activité prévaut. *A contrario*, le marché de l'apprentissage apparaît pour les jeunes incertain car opaque, contraignant les moins dotés scolairement et socialement à des « effets de cliquet » (Moreau, 2003) les conduisant au cours de leur recherche à renoncer progressivement à des choix initiaux pour épouser ceux correspondant à leur profil, y compris leur genre (Kergoat, 2014 ; Lamamra & Masdonati, 2009).

Graphique 1. Origine scolaire des apprentis de CAP. Variations par secteurs d'activité (Pays de la Loire) 2005

Graph 1. Educational background of "CAP" apprentices (equivalent to NVQ). Variations by sector, (Pays de la Loire) 2005

- 14 La recherche du maître d'apprentissage est le second élément qui atteste du durcissement objectif des conditions d'entrée en apprentissage. Le nombre d'entreprises contactées avant de parvenir à ses fins montre, pour les apprentis ligériens, une pente sans ambages : la recherche du maître d'apprentissage est beaucoup plus difficile en 2005. La part des apprentis qui trouvent leur maître en ne contactant qu'une seule entreprise est alors d'un peu plus d'un tiers (37,6 %) ; elle a perdu presque 10 points par rapport à 1992 (46,4 %). À l'autre extrémité, la proportion d'apprentis qui ont dû contacter dix entreprises ou plus est passée d'une génération à l'autre de 18,9 % (1992) à 29 % (2005). L'accroissement des difficultés est net et s'observe pour tous les diplômes avec des niveaux accrus pour les BP/BM, les BTS et le DECF (Moreau, 2008b). Conséquence de son « succès », mais également du non-engagement de nombreuses entreprises, les tensions sur le marché de l'apprentissage sont fortes. Certains secteurs sont particulièrement touchés comme la chimie, la santé, les soins personnels, la photographie, le secrétariat, la finance, l'électricité ou le secteur du verre et de la céramique. D'autres le sont moins à l'instar des métiers de la viande, du bâtiment, de l'hôtellerie-restauration, de la couverture, de la plomberie ou du chauffage. En fait, les métiers les plus facilement accessibles sont aussi ceux qui

recrutent aux niveaux scolaires les plus faibles dans la hiérarchie endogène des métiers.

- 15 Ce durcissement du prix d'entrée en apprentissage par l'aggravation des conditions de recherche du maître d'apprentissage modifie également les ressources sociales que les jeunes, et leurs familles mobilisent pour trouver une entreprise. L'une d'elles, le fait de trouver un maître d'apprentissage par l'intermédiaire des parents, de la famille ou de relations, qu'on pourrait qualifier de capital d'autochtonie (Retière, 2003), est en net déclin entre 1992 et 2005 : elle passe de 43 % à 33,3 %. Or, cette ressource n'est pas répartie de la même façon suivant les niveaux de formation. En 2005, elle concerne 33,7 % des entrées en apprentissage en niveau V, 30,7 % en niveau IV, 19,6 % en niveau III et seulement 12,5 % en niveaux II et I (Moreau, 2008b, p. 83). Autrement dit, la remise en cause du réseau de relations familiales et sociales comme ressource d'entrée en apprentissage affecte inégalement les apprentis : ce sont ceux qui disposent du moins de capitaux scolaires, ceux dont les familles sont le plus souvent de milieux populaires et ceux qui envisagent une formation en niveaux V et IV qui voient le capital d'autochtonie, une de leurs rares ressources singulières (Retière, 2003), progressivement disqualifiées sur le marché de l'apprentissage. À l'inverse, des modalités plus instituées d'entrée en apprentissage, comme le recours au CFA comme intermédiaire, s'imposent de plus en plus pour l'apprentissage du supérieur : en 2005 toujours, elles représentent 38,8 % des entrées en apprentissage aux niveaux II et I, 24,6 % au niveau III, contre seulement 7,9 % en niveau IV et 5,7 % au niveau V. Le durcissement du marché de l'apprentissage observé entre 1992 et 2005 camoufle donc une transformation progressive des modalités d'entrée sur ce marché, disqualifiant les capitaux sociaux spécifiques des familles populaires pour y substituer des médiations d'institutions, dont on sait qu'elles ne sont pas maîtrisées également suivant les milieux sociaux.

Régulations

- 16 *A priori* absents du recrutement des apprentis dont le monopole appartient aux entreprises, les CFA ne sont pour autant pas inactifs pour tenter de mieux maîtriser le flux d'entrants en apprentissage qui s'imposera à eux. Aux pratiques d'apprentissage « concerté » développées aux niveaux supérieurs s'ajoute, depuis une vingtaine d'années, une volonté des CFA recrutant essentiellement en niveaux V et IV de réguler la population accueillie. Le travail d'observation *in situ* de la vie de trois CFA ligériens réalisé par Riot (2008) est de ce point de vue révélateur. Il montre que les CFA cherchent à contrôler un facteur pour eux exogène : la signature d'un contrat d'apprentissage qui formellement ne dépend pas de l'établissement où l'apprenti va effectuer sa formation. Pour ce faire, les CFA développent des stratégies pour peser sur le recrutement et sur ce qu'il est convenu d'appeler le « positionnement », « forme d'aiguillage des jeunes au sein des filières proposées par l'établissement » (p. 42).
- 17 Les politiques de recrutement des apprentis sont étroitement liées aux conseils de perfectionnement qui gèrent les CFA et aux branches professionnelles auxquelles les CFA sont rattachés. Tout un ensemble d'actions vise à promouvoir l'apprentissage et à en développer les effectifs : campagnes de communication, dispositifs nationaux comme les « Points A » développés à partir des années quatre-vingt, journées portes ouvertes, forums, interventions dans les collèges et les lycées, création de postes de

« conseillers en apprentissage » ou de « développeurs de l'apprentissage », etc. Dans ce cadre, lors des rencontres avec les candidats à l'apprentissage, le personnel des CFA insiste sur le fait que la formation par apprentissage est aussi un travail de type scolaire et que, s'il signifie « acquérir les gestes d'un métier [...], il suppose également de travailler pour l'obtention d'un diplôme » (Riot, 2008, p. 45). Les conseillers insistent également auprès des aspirants apprentis sur le fait que la formation au CFA ne comprend pas qu'un volet lié à la pratique du métier et que les apprentis doivent faire preuve de « ténacité » (p. 48), souhaitant ainsi que les jeunes fassent des choix en toute connaissance de cause, avec en quelque sorte une forme de « rationalité ». Il arrive même qu'ils conseillent à des candidats trop jeunes ou trop « immatures » à leur goût de reporter d'un an leur entrée en apprentissage, le temps de « vieillir » un peu. Ils tentent aussi d'influer sur la recherche du maître d'apprentissage. Ainsi, explique Riot, « lors des journées portes ouvertes, les responsables de CFA ont souvent sous la main des exemples qu'ils présentent comme n'étant pas assez réfléchis : le maître d'apprentissage est un oncle, un collègue de travail des parents, un fournisseur ou un artisan en affaire avec la famille, ou encore un voisin » (p. 50). C'est ici une trop grande proximité, voire le capital d'autochtonie, qui est disqualifiée par le CFA. Par contraste, ce dernier met en avant des critères à prendre en compte : la taille de l'entreprise, la diversité de ses activités, le niveau de qualification du maître potentiel, etc. ; autant d'éléments qui soulignent le primat pédagogique du CFA, par opposition au primat pratique de la recherche d'un maître par le jeune et sa famille. L'institutionnalisation progressive des entrées en apprentissage que révélaient les enquêtes statistiques, signalée *supra*, trouve ici ses modalités concrètes de réalisation.

- 18 Le « positionnement » est une pratique plus complexe. Elle s'adresse plus particulièrement aux apprentis de niveau V et s'est longtemps centrée sur le choix d'une inscription en CAP ou en BEP⁹ (aujourd'hui sur le choix entre CAP et baccalauréat professionnel) et sur le processus « d'individualisation » des parcours de formation souvent promu par les régions. Riot (2008) souligne le double sens de cette activité de positionnement. D'une part, grâce à des méthodes éprouvées, « les jeunes sont progressivement dirigés vers un cursus de formation adapté à leur profil » ; d'autre part, le CFA émet ainsi un diagnostic et un avis sur l'avenir probable du jeune en apprentissage. « En théorie, il ne s'agit donc pas d'imposer une orientation, mais de laisser à chaque apprenti et aux employeurs la liberté de prendre acte d'une préconisation validée par des experts au sein de l'institution » (p. 53). Dans les faits, le « positionnement » a une visée gestionnaire où le CFA cherche à estimer le niveau scolaire des candidats, à partir d'entretiens de motivation, voire de tests, « pour éventuellement contrer [l]es ambitions [du jeune] si elles paraissent trop grandes » (p. 55), mais aussi à organiser la pédagogie suivant que le niveau initial du candidat nécessitera un allègement de la formation en un an ou au contraire son renforcement, afin de maîtriser les effectifs d'apprentis nécessitant un accompagnement spécifique. Comme le montre bien Riot, le « positionnement » est objectivement « un moyen d'opérer un tri des apprentis à l'entrée en formation en fonction de pratiques propres à l'institution » (p. 61).

Discriminations

- 19 Les aléas de l'orientation vers l'apprentissage, la médiation des CFA et les processus de sélection par le marché de l'apprentissage ont pour conséquence d'écarter ou de retenir plutôt certains profils de candidats à l'apprentissage que d'autres. Du coup, déjà segmenté par les niveaux sociaux et scolaires (Moreau, 2013b), l'apprentissage est également discriminant, ce qui contribue, là encore, à ne pas en faire un bien public. Tendanciellement, l'apprentissage est rural, « blanc »¹⁰ et masculin.
- 20 Le recrutement rural de l'apprentissage est ancien (Lemaire, 1996). En Pays de la Loire, il est durable : 34 % des apprentis interrogés en 2005 sont issus d'une commune de moins de 2 000 habitants. Cette proportion était de 32,8 % en 1984 (INSEE Pays de la Loire, 1990). En plus de 20 ans, alors même que la répartition spatiale de la population s'est modifiée et alors même que l'apprentissage s'est transformé, cette particularité reste stable. Comparativement à la population ligérienne, les apprentis sont surreprésentés dans les communes de moins de 2 000 habitants (34 % contre 26,5 % pour la population ligérienne) ainsi que dans les communes de 2 000 à 10 000 habitants (respectivement 38,8 % et 33,3 %). Corrélativement, l'apprenti d'origine urbaine (plus de 10 000 habitants) se fait plus rare : 27,1 % alors que les entités urbaines hébergent 40,2 % de la population en Pays de la Loire. Or, il n'y a pas à proprement parler de hiérarchie d'origine territoriale en fonction du niveau de diplôme (tableau 2). Si les BTS et les autres apprentis du supérieur se recrutent un peu plus souvent dans les villes de plus de 20 000 habitants, l'écart avec le niveau V n'est pas vraiment significatif. Tout au plus peut-on dire que le recrutement dans les petites communes de moins de 2 000 habitants est légèrement plus fort pour les niveaux V et IV, mais globalement, la caractéristique rurale du recrutement des apprentis transcende les catégories de diplômes. Par contre, elle n'intervient en rien les métiers ou les secteurs d'activités qui ne puisent pas leurs apprentis dans les mêmes territoires. Ainsi, la proportion d'apprentis originaires d'une commune de moins de 2 000 habitants est-elle nettement supérieure à la moyenne pour la forge, la chaudronnerie et les constructions métalliques (41,2 %), l'agriculture (40,7 %), les soins personnels (40,4 %), le bois (40,3 %) ou encore le travail des viandes (39,5 %). *A contrario*, les apprentis originaires de ces communes sont plus rares dans les filières financières et comptables (19,4 %) ou de secrétariat (12,6 %). Sans surprise, ce sont les métiers artisanaux qui recrutent davantage en milieu rural¹¹.

Tableau 2

Origine géographique des apprentis ligériens. (Pays de la Loire, 2005, en %)

	niveau V	niveau IV	niveau III	niv. II et I	Total
moins de 2 000 hab	34.0	35.9	31.0	29.9	34.0
2 000 à 4 999 hab	25.6	27.1	27.4	29.2	26.3
5 000 à 9 999 hab	12.1	13.3	11.8	14	12.5
10 000 à 19 999 hab	8.8	7.5	8.6	7.4	8.4

plus de 20 000 hab	19.3	16.2	21.2	19.5	18.7
TOTAL	100	100	100	100	100

Table 2

Geographical origin of apprentices from the Loire

- 21 Ce recrutement rural entretient sans doute un lien avec la seconde caractéristique de la population apprentie : la sous-représentation des jeunes issus de l'immigration. Le constat, s'il est réel, n'est pas facile à établir. Il s'agit là encore d'un « chiffre noir » de l'orientation en apprentissage. Déjà signalée par Lemaire (1996), la sous-représentation des jeunes étrangers ou d'origine étrangère dans l'apprentissage peut s'observer *de visu* en visitant les CFA (Moreau, 2003). Des responsables de l'apprentissage l'ont même parfois reconnue. Ainsi, en 2001, l'Assemblée permanente des chambres des métiers (APCM), le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille (FAS) et le ministère de l'Emploi avaient lancé des opérations de sensibilisation à cette question. Une mesure plus précise de cette discrimination raciale a été réalisée par Palheta (2010), à partir des panels de la DEPP. Il y montre ainsi que « parmi les élèves ayant fréquenté l'enseignement professionnel au début des années deux mille, seulement 16,4 % des garçons et 8,7 % des filles dont le père est né à l'étranger sont passés par [l'apprentissage], contre 32,7 % des garçons et 18 % des filles dont le père est né en France ». Ainsi « à caractéristiques sociales et scolaires tenues constantes, les jeunes originaires de la Turquie, du Maghreb et d'Afrique subsaharienne ont respectivement 2.6, 3.8 et 6.7 fois moins de chances d'avoir suivi une formation professionnelle par apprentissage » (p. 360). Si le constat est désormais reconnu, son interprétation est plus difficile. Une première hypothèse, fort probable, est que le marché de l'apprentissage fonctionne à l'image du marché du travail, reproduisant au niveau des entrées en formation les discriminations à l'œuvre lors du recrutement des salariés (Siberman & Fournier, 1999). L'APCM le reconnaissait d'ailleurs indirectement dans une étude publiée en 2001 sur les ruptures de contrats d'apprentissage en reproduisant des témoignages de responsables d'entreprise attestant clairement de ces discriminations raciales¹². Néanmoins, cette conjecture ne peut en écarter une autre : celle d'une non-candidature ou moindre candidature des jeunes d'origine étrangère. Cette seconde hypothèse, formulée dès 1996 par Lemaire, repose sur l'idée que la mobilité géographique des migrants se doublant souvent d'une volonté de mobilité sociale (pour eux, mais surtout pour leurs enfants), c'est en l'école et par l'école que celle-ci est perçue possible en France (Caille, 2007) ; et plus singulièrement par la voie de l'enseignement général (Palheta, 2010, p. 356). Dit autrement, les familles immigrées n'attribuent pas à l'apprentissage en entreprise les mêmes vertus de réussite sociale qu'à l'école.
- 22 Enfin, le fonctionnement de l'orientation vers l'apprentissage entretient une discrimination de sexe significative et durable. Celle-ci prend plusieurs formes. Elle est en premier lieu quantitative : les apprenties sont beaucoup moins nombreuses que les apprentis, et ce depuis longtemps. Sans remonter jusqu'au temps des corporations où les « apprentisses » couturières ou tailleuses étaient exceptionnelles et souvent filles de maître (Kaplan, 1993), force est de constater la marque masculine de l'apprentissage (Moreau, 2003) : le taux de féminisation de l'apprentissage n'atteint pas un tiers (voir graphique 2). Les optimistes pourront noter qu'au cours des quarante dernières années,

la proportion d'apprenties est en légère augmentation. Effectivement, le taux de féminisation passe de 24,1 % en 1970 à 31,5 % en 2010, un niveau presque déjà atteint en 1992 (30,5 %) mais reperdu ensuite. Un gain de 7 points, tout de même, mais qui, compte tenu de la longueur de la période et des transformations profondes qu'a connues l'apprentissage pendant cet intervalle, ne traduit pas une mutation fondamentale, d'autant que « l'amélioration » du sex-ratio de l'apprentissage doit beaucoup aux diplômes du supérieur, ceux qui connaissent actuellement la plus forte extension. En effet, au 31 décembre 2010, en niveau V, le taux de féminisation n'est que d'un quart ; il atteint le tiers au niveau IV. Par contre, il est de 40 % au niveau III, de 46 % au niveau II ; mais il redescend à 35 % pour le niveau I. Néanmoins, comme le montre Kergoat (2014), la légère amélioration de la part des filles dans l'apprentissage par l'élévation des niveaux de formation est en « trompe-l'œil » : d'une part, parce que « l'effectif des apprentis relevant des domaines des services [supposés « féminins »] connaît une croissance beaucoup plus rapide que le taux de féminisation » (p. 23) ; d'autre part, parce que, les garçons étant environ une fois et demie plus nombreux à poursuivre vers un diplôme supérieur après un premier apprentissage que les filles, « l'apprentissage féminin est confronté à un plafond de verre plus étanche que l'apprentissage masculin » (p. 24). Du coup, la suprématie masculine sur l'apprentissage perdure.

Graphique 2. Taux de féminisation de l'apprentissage (en %)

Graph 2. Percentage of women apprentices

- 23 Cette hégémonie masculine est renforcée par le cantonnement des filles dans un nombre de métiers ou de spécialités limités (Capdevielle-Mougnibas, 2010 ; Moreau, 2000). Certes, il ne s'agit pas là d'un apanage de l'apprentissage : la formation professionnelle initiale dans son ensemble est également profondément marquée par des espaces sexuellement différenciés, ainsi qu'en atteste son diplôme historique, le CAP (Moreau, 2013a). Mais plus fondamentalement, le marché du travail entretient cette « ségrégation sexuelle » (Maruani & Nicole, 1989) et « coproduit » les inégalités de sexe (Kergoat, 2014). Sur ce plan, le phénomène est également durable et les politiques volontaristes de féminisation des filières masculines initiées à partir du ministère Roudy en 1982 n'y ont pu mais. Ainsi, en 2010, la proportion des apprenties est de 9,3 %

pour les formations dans les domaines de la production contre 63,9 % pour celles des domaines des services. Et encore, ces nomenclatures compactes ne dévoilent-elles qu'une infime partie de la ségrégation, tant le diable se cache dans les détails ; si bien qu'aujourd'hui encore, il suffit du commerce et de la coiffure / esthétique pour réunir la moitié des apprenties, quand il faut regrouper l'agroalimentaire, la finition du bâtiment, la mécanique, le gros œuvre, l'électricité et l'électronique pour atteindre une proportion identique d'apprentis (Moreau, 2000). Conséquence, il existe deux marchés distincts de l'apprentissage : l'un masculin, l'autre féminin. Une situation que connaissent également l'Allemagne (Granato & Kroll, 2013) ou la Suisse (Imdorf, 2013).

- 24 Les filles sont donc confrontées à un moindre choix, lequel, et c'est là la seconde forme que prend la discrimination qu'elles subissent, rend plus difficile leur entrée en apprentissage et leur recherche du maître d'apprentissage (Capdevielle-Mougnibas, 2010 ; Moreau 2003). L'enquête ligérienne conduite auprès des apprentis ayant signé un contrat en 2005 montre ainsi que les filles sont bien plus pénalisées que les garçons dans la quête d'une entreprise pour les former. Elles ne sont que 23,7 % à déclarer avoir trouvé leur maître d'apprentissage « du premier coup » quand les garçons sont 44 %. À l'inverse, elles sont près d'une sur deux (48 %) à avoir contacté dix entreprises ou plus pour arriver à leurs fins, alors que les garçons ne sont qu'un sur cinq (20,3 %) dans ce cas. Le cantonnement des filles dans un nombre limité de métiers n'y est pas pour rien. Ainsi, la part des apprentis qui ont contacté dix entreprises ou plus est de 71,7 % dans le secteur de la pharmacie et de 60 % dans celui des soins personnels (coiffure, esthétique), domaines éminemment féminins, quand elle n'est que de 9,1 % dans le bâtiment, règne du masculin. Une analyse factorielle des correspondances réalisées à partir des données de l'enquête 2005 (voir graphique 3) résume bien les contraintes que subissent les filles pour entrer en apprentissage. Elle dessine un marché de l'apprentissage en demi-lune ou en arc de cercle qui gradue la difficulté à trouver un maître d'apprentissage : du plus facile, où l'on retrouve le CAP, le BEP et les garçons, au moyennement facile — ou moyennement difficile selon le principe de la bouteille à moitié pleine ou vide — plus caractéristique des baccalauréats professionnels, au plus difficile où se concentrent les filles et dans une moindre mesure les BTS, les mentions complémentaires et les BP/BM. Cette analyse révèle aussi que le capital d'autochtonie fait de relations familiales et sociales est plus spécifiquement mobilisé au profit des garçons, et notamment des CAP et des BEP, là où les filles sont plus soumises au processus de régulations par les institutions. Le plus remarquable dans ces résultats vient du fait qu'ils sont en tout point conformes à ceux observés pour la génération des apprentis ayant signé un contrat en 1992 (Moreau, 2000, p. 75). C'est dire si ce constat est structurel et combien il rappelle avec force que l'accès à l'apprentissage demeure depuis longtemps profondément inégalitaire.

Graphique 3. La recherche du maître d'apprentissage (Analyse factorielle des correspondances, Pays de la Loire, 2005)

Graph 3. The search for a mentor (Correspondence analysis, Pays de la Loire, 2005)

- 25 Cette cristallisation du marché de l'apprentissage en deux pôles sexués constitue pour les filles une double peine. En effet, de par leur cantonnement dans un nombre limité de métiers et la plus grande difficulté corrélative qu'elles rencontrent à trouver un maître d'apprentissage, elles sont sursélectionnées scolairement à l'entrée en apprentissage par rapport aux garçons. Ainsi, pour la génération 2005, le recrutement en CAP est nettement différencié sur le plan des capitaux scolaires. Les filles ne sont que 28,6 % à entrer en apprentissage avec un niveau scolaire inférieur à la troisième ou en provenance d'une troisième dérogatoire (Segpa, Clippa, etc.) quand les garçons sont 53,4 % dans ce cas. Les premières sont 49,9 % à être titulaires du brevet des collèges quand les garçons ne sont que 30,6 %. Cette sursélection scolaire des filles ne s'observe pas qu'en CAP. En niveau IV, la proportion de filles en provenance de l'enseignement supérieur est de 10,9 % contre 1,6 % pour les garçons, et elles sont 13 % à être déjà titulaires d'un baccalauréat quand les garçons ne sont que 3 %. En BTS, enfin, la part des filles issues de l'enseignement supérieur est de 21,7 % (12,3 % pour les garçons), mais surtout elles sont 30,2 % à être titulaires d'un baccalauréat général quand les garçons ne sont que 12,8 %. Tous les indicateurs vont dans le même sens : le « prix scolaire » à payer à l'entrée en apprentissage est nettement plus élevé pour les filles que pour les garçons. Le constat prévalait déjà pour la génération de 1992.
- 26 À cette première « peine » s'ajoutent les difficultés qu'elles rencontrent lors de l'insertion professionnelle. En effet, concentrées sur les segments féminins du marché du travail, elles en subissent les effets : taux de chômage plus élevé, travail à temps partiel contraint plus fréquent, bas salaires, etc. (Arrighi, 2013 ; Kergoat, 2010 ; Maruani, 2002). Au point que leurs taux d'emploi mesurés sept mois après les sorties de l'apprentissage par les enquêtes IPA (insertion professionnelle des apprentis) indiquent quasi systématiquement un écart de 10 points ou plus avec celui des garçons¹³. Néanmoins, cette moindre qualité de l'insertion des anciennes apprenties n'est pas liée

qu'à l'état du marché du travail dans les services dominés par le féminin : comme le montre Kergoat (2014) à partir des enquêtes « Générations » du Céreq, le désavantage des apprentis par rapport aux autres est à son maximum quand les premières ont suivi des formations dans le secteur de l'industrie. C'est dire s'il s'agit bien de discriminations et non pas d'un simple effet de structure.

Conclusion

- 27 Entrer en apprentissage n'est pas toujours aisé, mais assurément systématiquement biaisé. Mout d'éléments y contribuent : l'opacité d'un marché de l'apprentissage structuré par des lois implicites et des hiérarchies endogènes, le travail de contrôle que tentent les CFA pour homogénéiser son public et institutionnaliser les recherches des maîtres d'apprentissage, et la sélection par les entreprises qui, sous couvert de « motivations », effectuent un réel travail de tri social et scolaire. Si bien qu'aujourd'hui, en niveau V tout au moins, s'observe une inversion historique : c'est désormais l'apprentissage en entreprise qui renvoie à l'école, et notamment au lycée professionnel, les jeunes dont il ne veut pas. Face à cela, les jeunes et leurs familles sont relativement dépourvus. Si l'orientation dans la voie scolaire n'est pas exempte de contraintes, de contrariétés ou de destinées par défaut liées à la gestion des flux scolaires (Berthet, Dechezelles, Gouin, & Simon, 2010), elle offre au moins l'avantage d'une certaine transparence, tout au moins d'une visibilité sociale qui passe par des paliers d'orientation officiels, des dossiers d'orientation à remplir, des procédures d'appel, etc. L'orientation dans l'apprentissage, d'inspiration libérale, offre peu de transparence et laisse le marché y imposer ses lois. En soi, ce principe serait recevable s'il ne conduisait pas à des discriminations fortes et récurrentes, dont les pouvoirs publics peinent à prendre conscience ou qu'ils esquivent, aveuglés qu'ils semblent être par la magie des supposées vertus de l'apprentissage. Les politiques publiques et les campagnes de communication et de médiatisation dont bénéficie l'apprentissage depuis une vingtaine d'années offrent un contraste saisissant avec la période, pas si lointaine des années soixante, où il était promis à une quasi-disparition. Mais, si elles ont contribué à bien rendre publique l'idée d'apprentissage, elles sont loin d'en avoir fait, à l'instar de l'école, un bien public.

BIBLIOGRAPHIE

Arrighi, J.-J. (2013). L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions. *Revue française de pédagogie*, 183, 49-57.

Berthet, T., Dechezelles, S., Gouin, R., & Simon, V. (2010). La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire. *Formation Emploi*, 109, 37-51.

Bourdieu, P. (1972). Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction. *Annales économiques, sociétés et civilisations*, 4/5, 1105-1125.

- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.
- Caille, J.-P. (2007). Perception du système éducatif et projet d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation & formations*, 74, 117-142.
- Capdevielle-Mougribas, V. (2010). Sens de l'expérience scolaire. Socialisation différenciée et orientation vers la formation professionnelle initiale de niveau V. In S. Croity-Belz, Y. Prêteur & V. Rouyer (éd.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 85-98). Paris : Érès.
- Combes, M.-C. (1984). Les deux formes d'apprentissage en entreprise. *Formation Emploi*, 7, 7-16.
- Ferry C., & Mons-Bourdarias F. (1980). L'apprentissage sous contrat, le phénomène de sa résurgence après la loi de 1971 (rapport au CNRS).
- Granato M., & Kroll S. (2013). L'alternance en Allemagne : différenciation de la formation sans différenciation des diplômes ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors série 4*, 109-132.
- Imdorf, C. (2013). Lorsque les entreprises formatrices sélectionnent en fonction du genre. Le recrutement des apprenti(e)s dans le secteur de la réparation automobile. *Revue française de pédagogie*, 183, 59-70.
- INSEE Pays de la Loire (1990). *Apprentis dans les Pays de la Loire*. Nantes : éd. de l'INSEE.
- INSEE Pays de la Loire (1997). *Apprentis dans les Pays de la Loire. Profils, trajectoires et insertion, 1992-1996*. Nantes : éd. de l'INSEE.
- Jacques, M.-H. (2013). La transition vers l'apprentissage. Choisir le CAP par apprentissage à la fin de la Troisième. *Éducation & Formation*, e-298-03, 1-16.
- Kaplan, S. (1993). L'apprentissage au XVIII^e siècle : le cas de Paris. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 40(3), 436-479.
- Kergoat, P. (2002). *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Étude de trois cas*. Thèse de doctorat de sociologie, Université de Paris-X.
- Kergoat, P. (2010). A Reflection on Inequalities at the Crossroad of Education and Work. *Swiss Journal of Sociology*, 36, 53-72.
- Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France), *Nouvelles questions féministes*, 33(1), 16-34.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne : Antipodes.
- Lechaux, P. (1984). L'apprentissage dans la réparation automobile, *Formation Emploi*, 7, 17-27.
- Lemaire, S. (1996). Qui entre en lycée professionnel apprentissage, qui entre en apprentissage ? *Éducation & Formation*, 48, 71-80.
- Maillard, F. (2011). La fin du BEP ? In M. Millet & G. Moreau (éd.), *La société des diplômés* (pp. 131-145). Paris : La Dispute.
- Maruani, M. (2002). *Les mécomptes du chômage*. Paris : Bayard.
- Maruani, M., & Nicole, C. (1989). *Au labeur de dames. Métiers masculins, emplois féminins*. Paris : Syros
- Millet, M., & Moreau, G. (2011). *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.
- Moreau, G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail, genre et sociétés*, 3, 67-86.

- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moreau, G. (2006a). École : la double disqualification des lycées professionnels. In S. Beaud, J. Confavreux & J. Lindgaard (éd.), *La France invisible* (pp. 594-602). Paris : La Découverte.
- Moreau, G. (2006b). La scolarisation de l'apprentissage salarié. *Les Temps modernes*, 637-638-639, 393-419.
- Moreau, G. (2008a). Apprentissage : une singulière métamorphose. *Formation Emploi*, 101, 119-133.
- Moreau, G. (2008b, juillet). Les apprentis ligériens en 2006/2007 (rapport de recherche à la Région des Pays de la Loire).
- Moreau, G. (2010). Devenir mécanicien. Affiliation et désaffiliation des apprentis aux métiers de la mécanique automobile, *Swiss Journal of Sociology*, 36(1), 73-90.
- Moreau, G. (2013a). Le CAP, quel genre de diplôme ? In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (éd.), *Le CAP. Un diplôme du peuple (1911-2011)* (pp. 213-231). Rennes : Presses Universitaires.
- Moreau, G. (2013b). Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif. *Revue française de pédagogie*, 193, 39-48.
- Palheta, U. (2010). *L'enseignement professionnel dans l'École massifiée. Fonctions, structures et usages d'un ordre d'enseignement dominé*, thèse pour le doctorat de sociologie, Sciences Politiques, Paris.
- Pirus, C. (2013). Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités sociales et sociales. *Note d'information*, 13.24, 1-7.
- Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation*. Paris : Librairie Académique Perrin.
- Ramé, L., & Ramé, S. (1995). *La formation professionnelle par apprentissage: état des lieux et enjeux sociaux*. Paris : L'Harmattan.
- Retière, J.-N. (2003). Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix*, 16, 121-143.
- Riot, L. (2008, décembre). *Des CFA ouverts au regard sociologique* (rapport de recherche à la Région des Pays de la Loire).
- Sauvage, F. (1997, 30 mai). *La diffusion du modèle de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : enjeux et portée d'un mode de certification en construction pour les futurs cadres*. Communication présentée à la journée d'étude du CLERSE, Villeneuve-d'Ascq, France.
- Siberman, R., & Fournier I. (1999). Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. *Formation Emploi*, 65, 31-65.
- Tanguy, L. (1983). *L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.
- Tanguy, L. (2000). Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle de perspective, *Revue française de pédagogie*, 131, 97-127.

NOTES

1. . La loi de 1971 instaure un contrat type d'apprentissage (salaire, durée, droits sociaux, etc.) et une procédure d'agrément des maîtres d'apprentissage ; elle généralise les Centres de formation d'apprentis (CFA) et renforce la tutelle de l'Éducation nationale sur l'apprentissage. Celle de 1987,

dite loi « Séguin » ouvre l'apprentissage à l'ensemble des diplômes professionnels et techniques, reporte à 25 ans l'âge limite pour la signature d'un contrat et autorise la succession de plusieurs contrats d'apprentissage. Celle de 1993 (loi quinquennale pour l'emploi d'Édouard Balladur) supprime l'agrément préalable des maîtres d'apprentissage et augmente les aides aux entreprises qui accueillent des apprentis.

2. . À titre d'exemple, le Comité de coordination des centres de formation du bâtiment et des travaux publics (CCCA-BTP) estime que seulement 15 % des entreprises du secteur du bâtiment et des travaux publics forment des apprentis.

3. . Au 31 décembre 2009, les apprentis représentent 5 % de l'ensemble des 16-25 ans. Dans le sous-ensemble de la formation professionnelle initiale, ils représentent 39 % des jeunes formés au niveau V, 19 % au niveau IV, 14 % au niveau III et 3 % au niveau II. Sources : CNFPTLV (2011, décembre), Le financement et les effectifs de l'apprentissage en France, données 2009, pp. 38 et 93.

4. . Cet article prend appui sur une recherche conduite en Pays de la Loire entre 1990 et 2008, dont l'ossature est constituée par l'interrogation par questionnaires de deux générations d'apprentis. La première a signé un contrat en 1992 et a été interrogée de manière exhaustive sous forme d'un suivi de cohorte en 1995, 1996 et 1997. La population de référence est de 7 979 apprentis ayant tous signé un contrat d'apprentissage en 1992. Le taux de réponse final a été de 68 % en 1995, et de plus de 90 % sur les répondants de 1995 les années suivantes (INSEE Pays de la Loire, 1997). La seconde génération a signé un contrat en 2005 et a été interrogée, sur la base d'un échantillon représentatif au quart (N = 4 788), en 2006 / 2007 dans les CFA lorsque les apprentis étaient en seconde année d'apprentissage (Moreau, 2008b). D'autres enquêtes, dont celle réalisée à partir des données du ministère de l'Éducation nationale (Palheta, 2010), indiquent que les résultats observés ici dans une région valent tendanciellement pour l'ensemble de la France.

5. . Une idée que défend également Kergoat (2014) lorsqu'elle affirme que « l'examen des modalités d'entrée en formation montre combien le marché du travail contribue à définir le champ des possibles » (p. 32).

6. . Le terme ligérien désigne les habitants des Pays de la Loire.

7. . Ces caractéristiques et celles qui suivent ont été établies à partir de la méthode du Chi², voir Moreau, 2008b.

8. . Sur la notion d'affiliation à l'apprentissage et au métier, voir Moreau, 2010.

9. . Jusqu'à la disparition de ce dernier suite à la création du baccalauréat en trois ans. Sur ce sujet, voir Maillard, 2011.

10. . Non pas au sens racial du mot, mais au sens de la sous-représentation des apprentis étrangers ou d'origine étrangère.

11. . En 2010, selon la DARES, 59,2 % des entrants en apprentissage sont formés dans des entreprises de moins de dix salariés.

12. . « Je ne prends que 100 % français » ou « Je ne prends pas ceux de la cité X » pouvait-on lire dans des extraits d'entretiens. « Les ruptures de contrat d'apprentissage », Les cahiers de la formation, 2001, p. 11.

13. . Filles et garçons à l'école et sur le chemin de l'égalité, ministère de l'Éducation nationale, 2007, p. 30. Cet écart n'est inférieur à 10 points que pour les baccalauréats professionnels et les BTS du secteur des services.

RÉSUMÉS

L'orientation et l'entrée en apprentissage sont mal connues. La sélection des jeunes admis en apprentissage repose sur des règles diffuses et obscures : sélection par entreprises, hiérarchie endogène des métiers, régulation par les CFA, institutionnalisation progressive de la recherche du maître d'apprentissage. Autant d'éléments qui conduisent à un durcissement du « prix d'entrée » en apprentissage, à un accroissement du nombre de jeunes apprentis qui n'apprennent pas le métier souhaité et, au final, à un dispositif qui écarte les jeunes urbains, les jeunes d'origine étrangère et les jeunes filles, *a contrario* de l'idée qu'on peut se faire d'un bien public.

Not a lot of information is available on the selection of and entry into apprenticeship. The selection criteria for admitting young people into apprenticeship remain obscure and vague: company selection, endogenous business hierarchy, CFA (apprentice training center) regulations, and the gradual institutionalization of mentor search. All of which leads to a higher threshold for entering into apprenticeship, an increase in young people not learning the job they wanted to learn, and finally the exclusion of urban youth, young people of foreign origin, and girls, which is the opposite of what is considered a public good.

INDEX

Keywords : Apprenticeship, course choice, selection, discrimination, gender, recruitment

Mots-clés : apprentissage, orientation, sélection, discrimination, genre, recrutement

AUTEUR

GILLES MOREAU

est Professeur de sociologie, GRESCO, Université de Poitiers. Thèmes de recherche : formation professionnelle, diplômes, jeunesse populaire, politiques éducatives. Contact :

UFR Sciences humaines et Arts Hôtel Fumé, 8 rue René Descartes TSA 81118 86073 Poitiers cedex 9. Courriel : gilles.moreau@univ-poitiers.fr