Trouver et tenir sa place. Les apprenti(e)s et le travail

Finding and keeping their place

Prisca Kergoat

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4568>

DOI : 10.4000/osp.4568

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

Prisca Kergoat, « Trouver et tenir sa place. Les apprenti(e)s et le travail », *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/4568> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4568>

Ce document a été généré automatiquement le 21 janvier 2021.

© Tous droits réservés

Trouver et tenir sa place. Les apprenti(e)s et le travail

Finding and keeping their place

Prisca Kergoat

- 1 L'apprentissage s'avère un puissant révélateur des inégalités sociales. Objet paradigmatique, il participe de la hiérarchisation des individus et de la division des groupes sociaux (Moreau, 2003 ; Arrighi & Gasquet, 2010) comme à la division sociale et sexuelle du travail (Kergoat, 2010 ; Palheta, 2012). Et il le fait mieux que l'école (Kergoat, 2014).
- 2 En effet, l'apprentissage est aujourd'hui, comme hier, un univers masculin et blanc. Les filles et les jeunes issus de l'immigration subsaharienne et maghrébine sont sous-représentés et cantonnés dans quelques spécialités de formation. L'extension de l'apprentissage au supérieur et la possibilité désormais offerte de préparer un large éventail de formations relevant du domaine des services n'ont pas permis d'enrayer ces phénomènes ni, non plus, de créer les conditions d'une promotion sociale des jeunes populaires¹. La possibilité de poursuivre ses études en apprentissage (du CAP au diplôme d'ingénieur) a conduit à faire du baccalauréat professionnel un véritable plafond de verre, à compartimenter deux populations d'apprentis, ceux de l'enseignement supérieur et ceux du secondaire, qui ne partagent ni les mêmes caractéristiques scolaires ni non plus les mêmes origines sociales (voir tableau 1).
- 3 Comment l'apprentissage produit et reproduit les systèmes de domination et pourquoi y parvient-il mieux que l'école ?
- 4 Les recherches sur l'orientation scolaire et professionnelle, aussi bien en psychologie qu'en sociologie, qu'elles mobilisent la théorie de l'acteur rationnel et raisonnable, celle de l'école reproductrice ou des processus identitaires, postulent que c'est en examinant le choix du métier que l'on peut donner sens et forme à la distribution des élèves dans les espaces de la formation professionnelle (Vouillot, 2002 ; Vrignaud & Bernaud, 2005 ; Palheta, 2012).

- 5 Cette prévalence accordée aux « goûts », à la « vocation », aux « stratégies », aux « intérêts » (et, à un autre niveau, aux « dispositions ») est sans doute à mettre en relation avec l'évolution des recherches qui, depuis les années quatre-vingt, tendent à expliquer les structures par les comportements individuels (Duru-Bellat, 1994). Ces approches sont problématiques, elles mènent non seulement à faire endosser à l'individu la responsabilité des inégalités, mais aussi et paradoxalement à dissimuler les pratiques des acteurs, la façon dont les filles et garçons déploient des ressources culturelles et sociales pour faire face, pour enrayer ou contourner les contraintes auxquelles ils et elles sont confrontés (Kergoat, 2006). De la même façon, ces cadres d'analyse, propres à ces sous-disciplines que sont la sociologie de l'éducation ou la psychologie de l'orientation, occultent le fait, pourtant décisif, que la formation professionnelle — et *a fortiori* l'apprentissage — est le segment du système éducatif le plus étroitement lié au monde du travail.
- 6 Dès lors, l'analyse ne peut faire l'impasse sur les relations et les formes d'interdépendances entre les champs ou sphères d'activités que sont l'éducation et le travail (Tanguy, 2005). Cette perspective conduira à revisiter les modalités d'accès à la formation et, plus largement, à discuter des hypothèses produites quant à l'emprise des choix individuels en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agit de montrer, avec Mosconi (1983), que l'étude du fonctionnement du marché du travail permet d'éclairer les mécanismes objectifs qui concourent, au sein des systèmes de formation, à la reproduction des inégalités sociales. En effet, les politiques menées, en centre de formation d'apprenti (CFA) et en entreprise, contribuent, en matière d'orientation scolaire et professionnelle, à définir le champ des possibles et à circonscrire les pratiques apprenties (Kergoat, 2010 ; 2014). Les inégalités constatées ne peuvent être réduites à l'action de l'école ou aux pratiques discriminatoires de quelques employeurs. Ces inégalités forment système, elles font l'objet d'une coproduction à laquelle participent tant la sphère éducative que la sphère productive.
- 7 Pour expliquer la démonstration, l'analyse se focalise sur la manière dont les apprentis, filles et garçons, se confrontent au champ des possibles. Si quelques recherches se consacrent aux sens que les jeunes donnent à leur orientation en apprentissage, elles tendent à privilégier une entrée par les rapports entretenus au savoir et à l'école (Moreau, 2003 ; de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas, & Prêteur, 2006). L'entrée proposée ici, bien que complémentaire et non contradictoire avec ces dernières, vise à privilégier une posture différente, celle des rapports entretenus au travail. Cette perspective permettra d'éclairer le sens que les apprentis accordent à leurs expériences et d'appréhender à la fois la nature des contraintes comme la manière dont ils et elles les rencontrent et tentent de les déjouer. L'analyse menée montre que le rapport au travail entendu comme une épreuve de réalité de laquelle dépend « une projection de soi dans l'avenir » (Dubar, 1998, p.121) est une dimension déterminante pour caractériser les manières dont les filles et les garçons entrent dans le dispositif, se confrontent aux situations d'apprentissage et à leur devenir. Raisonner en matière de *confrontation* signifie qu'au-delà du « développement d'une certaine représentation du monde » (Percheron, 1974, p. 26), la socialisation (au travail) est aussi et surtout la production d'un rapport au monde. Dans cette perspective, il s'agira d'une part d'être attentif aux processus de personnalisation (Malrieu, 1989) étant entendu que le procès de socialisation consiste en une interstructuration des sujets et des formes de vies sociales et d'autre part de penser la consubstantialité des rapports sociaux sachant que

les emprises des normes de genre, de classe et de race interagissent, se renforcent et se coproduisent mutuellement (D. Kergoat, 2009).²³⁴⁵

⁶ Apprentissage et formation professionnelle en France

Rappelons, qu'en France, la formation professionnelle initiale se compose de deux ensembles. Le premier concerne les élèves ou étudiants (sous statut scolaire) formés en lycées professionnels ou technologiques (pour l'enseignement secondaire), voire en école, en Institut Universitaire Technologique (IUT) et à l'université (pour l'enseignement supérieur). Le second concerne les apprentis (sous contrat de travail) qui alternent une formation chez un employeur et des enseignements dispensés dans un CFA. Depuis la réforme de 1987 et de 1992 visant à réformer l'apprentissage, la grande majorité des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, du niveau V (CAP) préparant à des emplois d'ouvriers et d'employés au niveau I (master 2, formation d'ingénieur), peut être préparée en apprentissage. Valorisé par les pouvoirs publics et le MEDEF, soutenu par une forte progression des effectifs dans l'enseignement supérieur, l'apprentissage forme à ce jour 438 000 apprentis, 32 % sont des filles⁷.

Présentation des terrains et des matériaux récoltés

Dans le cadre de cette contribution, trois enquêtes sont mobilisées. Elles permettent tour à tour de comparer deux populations apprenties, celle du secondaire avec celle du supérieur, d'analyser leurs rapports à la formation, au travail et à l'école ainsi que la manière dont les pratiques des acteurs contribuent – en matière d'orientation – à définir les champs des possibles.

Les deux premières enquêtes reposent sur des études de cas.

La première porte sur les *CFA universitaires*⁸. Elle cherchait à appréhender ces nouveaux dispositifs de formation tout en caractérisant le public, des apprentis préparant un diplôme de l'enseignement supérieur⁹. À cet effet, 12 entretiens ont été réalisés avec différents acteurs de l'apprentissage (directeurs et employés de CFA, président et enseignants-chercheurs de l'université, chargés de recrutement dans des entreprises partenaires etc.) et 20 auprès d'apprentis préparant une licence professionnelle ou un DUT dans un CFA universitaire situé en région parisienne. Ces entretiens, dont l'objectif était de saisir les modalités d'entrée en apprentissage et le rapport déployé à la formation, ont fait l'objet d'une analyse thématique, puis ont été confrontés d'une part à des observations *in situ* (formations à la recherche d'entreprise et entretiens de sélection) et d'autre part à l'analyse de 198 questionnaires. Ces questionnaires, dont la passation s'est effectuée en classe, sur les périodes d'enseignement, s'adressaient aux apprentis ($N = 88$) et aux étudiants ($N = 110$) préparant une formation identique (commerce et gestion logistique). Ils ont permis, à travers les raisons invoquées pour entrer ou ne pas entrer en apprentissage, de comparer *in fine* les rapports aux études et au travail.

La deuxième recherche visait à définir les politiques d'apprentissage menées par quatre grandes entreprises françaises et leurs conséquences en matière de socialisation des filles et garçons apprentis¹⁰. Une seule entreprise a été ici

retenue, une entreprise publique, à caractère industriel et commercial, formant des futurs ouvriers et employés. Les uns préparent un bac pro services menant à l'activité de conseiller.e clientèle (pour la promotion observée : 125 filles pour 60 garçons), les seconds un BEP électrotechnique menant à l'activité d'électricien (2 filles pour 59 garçons). Pour cette seule entreprise, 44 entretiens semi-directifs ont été réalisés : 23 avec les différents acteurs de l'entreprise et de l'établissement de formation (directeur du CFA, maîtres d'apprentissage, formateurs et enseignants etc.) et 21 avec des apprentis. Les entretiens menés auprès de ces derniers, fait, là encore, l'objet d'une analyse thématique axée sur les pratiques. L'analyse permet d'appréhender les raisons d'entrée en formation ainsi que les rapports déployés à la formation tant au lycée professionnel (où les apprentis de l'entreprise sont regroupés au sein d'une même classe) qu'en situation de travail et de formation au sein de l'entreprise. Ces différentes scènes ont été l'objet d'observations *in situ*. De même qu'on pu être observées les situations de recrutement soit l'ensemble du processus de recrutement de la sélection des dossiers jusqu'aux entretiens devant le jury d'entreprise. La principale raison présidant au choix de cette étude de cas est qu'elle offre la possibilité (de fait assez rare) de comparer, au sein d'une même entreprise, une population apprentie de filles à une population apprentie de garçons. Ce choix a cependant un inconvénient. L'entreprise n'intègre que peu d'apprentis issus de l'immigration (seulement deux filles pour les promotions observées). Pour les prendre en compte, il aurait fallu convoquer une autre étude de cas menée dans le secteur de l'alimentaire, les métiers de la bouche. Mais là point de filles. Ces quelques données illustrent combien l'enseignement professionnel participe de la division des groupes sociaux comme à la division sociale et sexuelle du travail (voir tableaux 1, 3, 4).

Le choix de l'étude de cas s'avère heuristique. Elle permet d'appréhender les configurations, de s'attacher au suivi temporel de l'histoire, aux cheminements des processus et à l'exploration détaillée des contextes (Passeron & Revel, 2005). Reste que pour caractériser notre population, la mobilisation de données statistiques était nécessaire. Dès lors, des données extraites de l'enquête Génération 2004 (interrogation 2007)¹¹ ont été mobilisées. Celles-ci permettent de proposer des données de cadrage et de produire un ensemble de constats concernant les formes de hiérarchisation et de division des publics. Pour comparer les caractéristiques des jeunes sortants d'un parcours scolaire ou universitaire à celles des apprentis, un espace de comparaison a été défini : n'ont été retenus que les croisements classe*spécialité de formation où les apprentis représentaient au moins 5 % des effectifs de sortants. Population de 337 183 individus (données pondérées) pour laquelle les comparaisons ont un sens mais qui ne représente que 46 % des enquêtés (737 000).

- 8 Afin d'éclairer tant les similitudes que les différences entre ces différents mondes que sont d'une part l'apprentissage du haut et d'autre part l'apprentissage du bas, les trois temps de la démonstration confrontent les données issues des deux premières enquêtes. Tout d'abord, il s'agit de montrer que le travail s'avère une expérience centrale pour caractériser les pratiques en matière d'orientation scolaire et professionnelle tout en éclairant des usages très différenciés de l'apprentissage.

Ensuite, que la position occupée dans le champ de la formation est très largement définie par les pratiques des employeurs qui participent, au côté de l'école, ici de CFA, à la (re)production de la division sociale et sexuelle du travail. Enfin, la manière dont les apprentis, du « haut » puis du « bas » se confrontent au travail permet d'avancer que les expériences apprenties contribuent à reconfigurer, bien que sur des modes très différents, les rapports au travail et à leur devenir.

Quand l'apprentissage se substitue avantageusement au travail

- 9 À la consigne de départ : « Peux-tu me dire comment tu es devenu apprenti ? », les apprentis mettent en mot le travail. Non pas le travail imaginé et représenté, mais le travail comme expérience et comme confrontation au monde. Tous ont déjà travaillé : stages, travail saisonnier et travail régulier. S'ils évoquent le travail pour rendre compte des raisons d'entrée en apprentissage, les expériences évoquées tout d'abord par les apprentis du « haut » puis par les apprentis du « bas » montrent combien elles contribuent à façonner des usages très différenciés de l'apprentissage.

Contourner les stages et les jobs étudiants

- 10 L'entrée en apprentissage pour préparer une licence professionnelle fait suite à l'obtention d'un DUT dans la même spécialité mais préparé sous statut scolaire. Ces deux années passées en IUT sont décrites comme particulièrement difficiles. Les enseignements sont jugés comme trop scolaires, les contenus trop éloignés de l'entreprise, et les « professionnels » ne sont pas assez nombreux. Surtout, les journées sont trop chargées sans compter qu'ils doivent réaliser des dossiers collectifs et du travail personnel tout en travaillant pour financer leurs études. Ces apprentis, alors étudiants, assuraient un travail régulier se déroulant pendant les vacances universitaires, le soir après les cours et / ou le week-end. Ils décrivent une période particulièrement stressante, fatigante, hantée par la crainte de ne pas décrocher leur diplôme. Soulignons cependant que la rémunération issue de ce travail régulier ne conditionne que bien peu souvent la poursuite des études. Les propos des apprentis, âgés en moyenne de 21 ans, ne renvoient pas tant à une volonté ou à un besoin d'indépendance (ils vivent chez leurs parents et ne participent pas aux dépenses du foyer), mais plutôt à une recherche d'autonomie (permis de conduire, loisirs et vacances, etc.). Le salaire issu de ce travail régulier est d'abord un moyen de prolonger la jeunesse (Galland, 1991), d'entretenir la socialisation étudiante : « Quand vous voyez qu'ils (les autres étudiants) sont en voiture, vont à l'Hyppopotamus et prennent l'entrée, le plat, le dessert, vous voyez le plat il est à 12 € vous faites ouuuuh, un Coca 3 € ouuuuh, euh non ben ça va être de l'eau... Y'a un moment où vous vous dites bon ben moi aussi je vais peut-être travailler » (Damien, père ingénieur et mère kinésithérapeute).
- 11 Indéniablement, l'entrée en apprentissage s'apparente à un « bon plan ». Comparée aux ressources des étudiants qui s'élèvent en moyenne à 582 € (dont 42 % sont issus des revenus tirés du travail), la rémunération issue de l'apprentissage (entre 700 et 1 200 € mensuels selon l'âge de l'apprenti et l'entreprise d'accueil) se substitue avantageusement aux stages peu ou non gratifiés comme aux jobs étudiants mal

rémunérés. Si le choix d'un DUT permettait de contourner le premier cycle universitaire, le choix de l'apprentissage permet de contourner le travail précaire, de se « rapprocher de l'entreprise » et d'obtenir un travail qui compte comme « expérience professionnelle ». L'apprentissage offre la possibilité de préserver la totalité des week-ends ainsi que cinq à huit semaines de congés payés par an tout en exerçant une activité mieux rémunérée et en rapport avec les études poursuivies : « Si on fait le calcul, être apprenti... L'année dernière, je bossais le week-end à Castorama avec un contrat étudiant, j'avais le droit de faire que 17 h 50, donc jamais, jamais je pouvais obtenir 1 000 € [...]. On a de la chance (en tant qu'apprenti) que l'emploi du temps il soit regroupé, on a les études et le boulot, et le salaire qui va avec » (Denis, père micromécanicien, mère informaticienne).

- 12 L'origine sociale des apprentis est comparable à celle de leurs camarades étudiants, même si les apprentis ont un peu moins souvent un père ouvrier que les étudiants et que les parents des apprentis, dont les mères, sont un peu moins souvent au chômage et un peu plus souvent en emploi.

Tableau 1

Comparaison de l'origine sociale des apprentis avec celle des élèves et des étudiants (en %)

	Le père est ouvrier		Un des parents est au chômage		Mère n'ayant jamais travaillé	
	Apprentis	Scolaires	Apprentis	Scolaires	Apprentis	Scolaires
Niveau V	41	45	5.5	8	5.5	14.5
Niveau IV	33.5	37	5	4	5	8.5
Enseignement supérieur	19	21	3	4.5	5	6.5

Notes. Espace de comparaison ne retenant que les croisements classe* spécialité de formation où les apprentis représentent au moins 5 % des effectifs de sortants.

Source : Génération Céreq, interrogation 2007.

Table 1

Social origin of apprentices compared to that of pupils and students

- 13 Le questionnaire distribué aux apprentis et aux étudiants préparant une même formation démontre que le choix de l'apprentissage relève d'une stratégie plus affirmée par les premiers que par les seconds. Issus un peu plus souvent de l'enseignement général, ces apprentis sont également plus nombreux (deux tiers contre un tiers) à formuler que la spécialité de formation correspond à leur premier choix. De même, si les étudiants résident très majoritairement dans le département où ils poursuivent leurs études (zone dite sensible de la région parisienne), c'est nettement moins le cas des apprentis (70 % contre 55 %)¹². Mobilité géographique des apprentis qui explique en partie que, dans le cadre de notre étude, l'écart en matière d'origine sociale soit plus prononcé que dans l'enquête Génération : les pères des apprentis sont près de deux fois moins ouvriers que ceux des étudiants. À ces premières différences s'ajoutent des

rapports contrastés aux études et au travail. Si pour les apprentis l'apprentissage permet de « toucher un salaire », de « s'insérer professionnellement » et « d'apprendre un métier », les étudiants estiment, quant à eux, que l'apprentissage n'offre que peu d'avantages. Les deux premiers items sélectionnés pour justifier de leur rejet de l'apprentissage : « Je souhaite profiter de mon temps libre », « Les activités confiées aux apprentis n'ont que peu de relation avec la formation suivie » révèlent un tout autre rapport à l'apprentissage. Soulignons que le premier item est très majoritairement le choix des enfants de cadres ou de professions intermédiaires supérieures, alors que le second est sélectionné quasi exclusivement par des enfants d'ouvriers et d'employés. Pour les étudiants d'origine populaire, les périodes en entreprise ne sont pas perçues comme complémentaires aux études, mais dans un rapport de concurrence. Ils associent fréquemment l'apprentissage à une image négative : « Être apprenti, ce n'est pas très valorisant. » Plus souvent que les enfants des catégories supérieures, ils estiment que les études et le travail renvoient à des temps sociaux distincts : « Je privilégie les études, le travail c'est pour plus tard. » Affirmation qui apparaît paradoxale puisque ces étudiants occupent très majoritairement un emploi pour financer leurs études. Mais pour ces étudiants d'origine populaire, réussir ses études implique une nécessaire distance avec le monde du travail, davantage incarné par l'apprentissage que par le petit job étudiant. Notons enfin que l'item « Je ne me sens pas prêt à me confronter au marché du travail » est cité deux fois plus par les filles que par les garçons. De la même manière que dans le cadre des entretiens, les filles mettent l'accent sur le diplôme et les garçons sur l'expérience et l'importance des réseaux pour obtenir un emploi. Peut-être parce que, anticipant les difficultés à faire valoir leur qualification, celles-ci conçoivent la poursuite d'études comme un sursis (Mosconi, 1983), un moyen de valoriser leurs certifications scolaires tout en retardant la confrontation au marché du travail.

- 14 L'apprentissage est ici un outil permettant aux apprentis de se distinguer sur le marché du travail de leurs camarades étudiants. Comme l'a montré Bourdieu (1966), l'entrée dans la course et dans la concurrence des fractions les moins favorisées mène les fractions les plus favorisées à intensifier leur investissement par la mise au point de nouvelles stratégies. En l'occurrence ici les formations par apprentissage. Il s'agit certes, pour les apprentis, de s'insérer professionnellement et de se rapprocher de l'entreprise, mais aussi et surtout de contourner les jobs étudiants en valorisant une expérience professionnelle.

Échapper au chômage et au travail précaire

- 15 Pour les apprentis préparant un BEP ou un baccalauréat professionnel, l'entrée en apprentissage est bel et bien associée à la volonté de surmonter les difficultés d'insertion sur le marché du travail. Comme leurs camarades, apprentis du supérieur, c'est le travail qui est évoqué pour justifier l'entrée en formation. Cependant, et à l'inverse de ces derniers, l'apprentissage permet de répondre à une situation d'urgence. Âgés en moyenne de 20 ans, certains proviennent d'une filière générale, mais la majorité est issue de la filière professionnelle, et nombreux sont ceux titulaires d'un premier diplôme. Ce n'est pas tant leur passé de collégien, relativement lointain au regard de leur âge, qui est évoqué lors des entretiens, mais plutôt que ce premier diplôme n'a pas eu le rendement escompté sur le marché du travail. En effet, un peu plus de la moitié d'entre eux a été exposée au chômage et / ou aux emplois précaires, et

ces situations sont bien souvent associées à des situations familiales difficiles (décès d'un parent, rupture familiale) et à l'impossibilité de compter sur la famille pour financer les études. De fait, les apprentis du « bas » ne partagent que bien peu de caractéristiques avec ceux du « haut » : outre un écart important en matière d'origine sociale (voir tableau 1), la trajectoire scolaire est marquée par les redoublements et une orientation précoce.

- 16 Confrontés à la crainte de ne pouvoir surmonter la précarité rencontrée sur le marché du travail, ils ne ménagent pas leur peine pour accéder à la grande entreprise (publique) dont les avantages sont décrits en opposition avec les conditions rencontrées sur le marché du travail : une possibilité de progression interne, de meilleures conditions de travail et surtout l'espoir, en fin de formation, d'être recrutés en CDI : « Je n'en pouvais plus. C'était de l'exploitation, des heures pas possibles, les journées étaient longues [...]. C'était des boulangeries industrielles, et je faisais tout : la cuisson, la vente, je faisais tout quoi. Et puis bon après, le contrat il était de six mois, et après bon au bout de six mois j'ai arrêté, j'ai fini au mois de novembre. Au mois de décembre je n'ai pas travaillé, j'étais au chômage et à partir de janvier j'ai commencé un autre contrat, donc contrat de qualification [...] et là j'ai fait caissière, caissière pendant un mois, et j'ai dû rompre le contrat avec eux parce que ça se passait mal. » (Tania, parents restaurateurs.) Si les apprentis ont fait le deuil du métier rêvé tel qu'il s'incarnait dans l'enfance ou l'adolescence, ils n'ont cependant pas renoncé à ce qu'ils nomment une « vie normale ». Cette référence récurrente à l'emploi doit cependant être nuancée. Filles et garçons ne préparent pas les mêmes formations, n'ont pas les mêmes itinéraires scolaires et développent des rapports différenciés au travail, à l'emploi comme à l'école.
- 17 Les garçons candidatent très majoritairement sur le baccalauréat professionnel électrotechnique préparant à l'activité d'électricien et, si l'orientation n'a pas toujours été souhaitée, la spécialité professionnelle est dite choisie. En effet, les apprentis associent la formation à un « vrai métier ». Le métier a une forte connotation positive (Dadoy, 1989) : il renvoie à un diplôme, à un emploi stable, à un corpus de connaissances, il ouvre sur des perspectives professionnelles et sur une reconnaissance sociale, associées à la figure du technicien.
- 18 Les filles candidatent majoritairement sur le baccalauréat professionnel services et, à l'inverse des garçons, les spécialités de formation suivies (vente, secrétariat) ne relèvent pas d'un « choix » : « j'ai été mise dans le secrétariat », « cela m'a été imposé », « c'était un peu subi ». Désillusionnées quant aux perspectives professionnelles et marquant leur désintérêt envers les contenus des activités, elles décident de candidater sur le baccalauréat professionnel services « parce que c'était un peu la suite logique, que c'est un secteur qui recrutait, et en fait il y avait pas beaucoup d'autres choix ». Elles insistent cependant sur le fait que si le baccalauréat professionnel services n'est pas une vocation, il est bien souvent préféré au baccalauréat professionnel commercial parce qu'il ne s'agit pas « de vendre », mais de « conseiller » et que c'est un travail « beaucoup plus utile ». Là encore, c'est le diplôme plus que le métier ou la référence à la figure du technicien qui est associé, pour les filles, à une qualification professionnelle et à une promotion sociale. Enfin, la certification acquise en amont de l'entrée en formation (dimension développée dans la partie suivante) distingue très nettement les deux populations : alors que les filles ont toutes acquis un premier diplôme en relation avec la formation, ce n'est le cas d'aucun des garçons.

- 19 L'entrée en apprentissage n'est plus un choix par défaut (Moreau, 2003 ; Kergoat, 2006 ; Capdevielle-Mognibas & Coutinat-Camps, 2013). Il est aux yeux de ces jeunes un moyen de faire en sorte que l'école et le travail ne soient plus dans un rapport d'exclusion mutuelle. L'entrée en apprentissage n'est dès lors pas associée à une sortie du système scolaire, encore moins par une « culture antiécole » (Willis, 1977). Elle n'est pas non plus une simple entrée dans l'emploi, mais bien plutôt une stratégie visant à échapper et / ou à contourner les segments les plus précarisés du marché du travail. Pour tous les apprentis, l'expérience de travail a été déterminante quant à la décision d'entrer en apprentissage. Certes, ce résultat ne peut être généralisé à l'ensemble de la population apprentie¹³, mais il dénote un changement de fond dans l'organisation des temps sociaux. Le travail et l'école ne renvoient pas à deux temps distincts, ils s'entremêlent tout en dessinant, selon les publics, des configurations distinctes. En effet, si tous ont déjà travaillé et connu les emplois précaires, apprentis du « haut » et apprentis du « bas » n'ont pas vécu les mêmes expériences et, par voie de conséquence, les usages de l'apprentissage s'avèrent très différenciés. Alors que les premiers évoquent des expériences de travail certes difficiles mais qui sont vécues comme passagères car liées au statut d'étudiant, les seconds ont connu la précarité économique mais aussi sociale, voire affective. Alors que pour les uns il est avant tout un moyen de s'extraire d'une « situation de classe », pour les autres, il est un moyen d'assurer, voire de conforter une « position de classe »¹⁴. De même que filles et garçons n'entretiennent pas le même rapport à la qualification. Pour les filles, cette dernière s'inscrit essentiellement dans le diplôme, alors que pour les seconds elle se définit essentiellement dans et à travers le travail (Moreau, 2003).
- 20 Caractériser les pratiques en matière d'orientation scolaire et professionnelle nécessite de relativiser l'idée selon laquelle la position des jeunes dans l'espace de formation serait la résultante d'un seul et unique registre, celui des rapports entretenus au savoir et à l'école. Pour appréhender la position des jeunes, il faut prendre en compte le travail, la manière dont les uns et les autres s'y confrontent mais aussi la façon dont le marché du travail participe à définir le champ des possibles. C'est ce que permettent d'éclairer les pratiques de sélection et de hiérarchisation déployées par les acteurs à l'entrée du dispositif de formation.

Sélection et hiérarchisation des candidats à l'apprentissage

- 21 La sélection à l'entrée du dispositif d'apprentissage est un angle mort de la sociologie de l'enseignement professionnel¹⁵ et nécessite d'observer les pratiques mises en œuvre pour sélectionner et hiérarchiser les publics. Il s'agit tout d'abord de caractériser tant la préparation que la présélection des candidats opérées par les CFA du supérieur pour, dans un second temps, se focaliser sur les grandes entreprises, sur la manière dont elles trient leurs candidats, des filles et des garçons, amenés à occuper des emplois d'ouvriers ou d'employés.

Quand l'éducation anticipe les pratiques du marché du travail

- 22 Pour les CFA universitaires, un enjeu capital est celui de la captation de la taxe d'apprentissage. Cet impôt dû par les entreprises (fixé à 0,68 % de la masse salariale),

récolté par l'État puis reversé aux CFA, est indispensable à leur fonctionnement. Sachant que la taxe d'apprentissage dont bénéficie un CFA est fonction du nombre d'apprentis (et du coût de la formation), il s'agit pour maintenir ou améliorer leur position sur le marché de la formation, de placer leurs candidats en entreprise, et ceci le plus rapidement possible. Parce que les entreprises choisissent un CFA partenaire (dans une « offre » ouverte et concurrentielle) mais aussi parce que la taxe d'apprentissage collectée est d'un montant non extensible, la concurrence est exacerbée. Étant donné que les CFA universitaires affichent des coûts de formation relativement similaires, c'est sur le profil du candidat que les entreprises sélectionnent : le premier CFA à proposer le bon candidat remporte ainsi le marché. Comme le précise une directrice de CFA : *« Pour que le CFA marche, il faut que les jeunes soient bons, qu'ils aient des neurones bien faits, que cela soit de bons élèves mais aussi qu'ils sachent s'adapter, qu'ils soient éduqués et motivés. On souhaite tenir nos 95 % de réussite comme notre taux d'insertion. »*

- 23 L'un des CFA enquêtés effectue un véritable prérecrutement sur dossiers et entretiens. Ce sont des universitaires enseignants-chercheurs qui sélectionnent les candidats à partir des qualités requises par les entreprises partenaires. C'est ainsi qu'une jeune étudiante dont le père est cadre dans une grande entreprise et la mère enseignante va, sans difficulté, mobiliser son capital culturel. La présentation faite d'elle-même est claire, sa posture et sa tenue sont adaptées, elle reprend un certain nombre de termes-clés : *« motivation », « expérience », « épanouissement », « culture d'entreprise »*. Plusieurs éléments développés renvoient à un argumentaire structuré : critique à peine masquée du système scolaire *« ce BTS, c'était trop fermé, trop scolaire »*, mise en avant de la pratique sur la théorie, volonté de travailler et d'entrer sur le marché du travail.
- 24 De même que la manière dont des universitaires commentent un entretien avec une autre candidate, en dit long sur l'importance accordée aux dispositions sociales et culturelles : *« Son niveau d'expression est un peu juste et sa tenue, la présentation d'elle-même est à revoir [...]. Je dois être sélectif, on n'a pas de concours d'entrée ni de test, je ne sélectionne pas non plus sur le niveau — qu'ils aient le BTS ou le DUT me suffit —, mais ils doivent avoir l'attitude professionnelle requise, celle d'un jeune cadre commercial. »*
- 25 Processus de sélection sociale qui se double d'une sélection scolaire. Les apprentis du « haut » ne partagent que peu de caractéristiques avec ceux du bas : outre leurs origines sociales, ils empruntent des itinéraires scolaires très différenciés. En effet, les apprentis du supérieur issus d'un baccalauréat professionnel sont minoritaires (21 %), et seuls 12 % des apprentis avaient préparé, l'année précédente, un diplôme de niveau inférieur par apprentissage (Céreq, interrogation 2007).
- 26 L'étude d'un second CFA universitaire permet de repérer que ces pratiques de sélection sont fortement naturalisées et font l'objet d'« une stratégie du silence organisationnel » (Noël, 2006). À l'inverse du précédent, la sélection est totalement déléguée aux entreprises. Cependant, et dans l'objectif d'optimiser le taux de placement, ce CFA organise des journées de formation à l'attention des candidats qui, un mois environ après l'entrée en CFA, n'ont toujours pas trouvé d'entreprise. Dans le cadre de la journée de formation observée, neuf candidats sont présents : cinq garçons (un d'origine asiatique, un d'origine mauricienne, deux jeunes hommes antillais et enfin un d'origine maghrébine) ainsi que quatre filles (dont l'une est d'origine africaine). L'intervenante, consultante en entreprise, cherche à responsabiliser les candidats face à leur échec : s'ils ne trouvent pas d'employeur, c'est uniquement pour des raisons

individuelles et parce qu'ils n'ont pas la « méthode ». Il s'agit de mobiliser « ses réseaux » et de se conformer aux codes, aux valeurs du « commercial ». D'où cette remarque à une candidate qui raconte les difficultés rencontrées pour occuper un poste de commercial dans des secteurs très masculinisés (bâtiment, industrie automobile) : « *c'est sûr que si vous vous trouvez cela difficile comment voulez-vous qu'il vous laisse votre chance ! Si c'est comme ça, suivez mon conseil, cherchez du côté du prêt-à-porter* » ou encore à un jeune homme (antillais) « *Redressez-vous ! Soyez plus décontracté vous en faites trop, la cravate d'accord, mais le costume vous faites beaucoup trop engoncé.* » L'intervenante me confiera pendant la pause que le problème c'est « *que ce sont des Martiniquais et qu'ils ont un style ampoulé !* ».

- 27 Bien évidemment, l'unité statistique retenue ici n'est pas suffisante pour opérer une généralisation. Reste que les échanges avec le directeur du CFA en disent long sur la volonté d'occulter ces questions qui dérangent. Ce dernier (par ailleurs, professeur des universités) a refusé l'accès à l'ensemble des dossiers. La prise en compte de l'origine sociale étant renvoyée à « *un racisme des origines* », l'appartenance ethnique et de sexe à « *une pratique participant à leur stigmatisation* » sachant « *qu'ici — précise-t-il — tous les jeunes ont leur chance* ».
- 28 Si les pratiques d'auto-élimination ne peuvent être écartées, celles-ci ne permettent pas d'expliquer les phénomènes observés. En effet, si les jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne se détournent de l'apprentissage parce qu'ils privilégient (comme les filles) les filières longues orientées vers le tertiaire (Lemaire, 1996), alors ils devraient être davantage représentés dans l'enseignement supérieur là où ces formations sont développées. Cette hypothèse n'est cependant pas vérifiée : ils sont tout aussi absents dans l'apprentissage du « bas » que dans l'apprentissage du « haut ».
- 29 Et quand ils parviennent à intégrer ce dispositif de formation, c'est pour préparer les spécialités de formation les moins attractives et les plus éloignées de l'emploi (Arrighi & Gasquet, 2010). L'analyse ne peut donc faire l'impasse sur les pratiques de naturalisation menant à rabattre les obstacles rencontrés sur des manières d'être et de faire. De même que différentes enquêtes révèlent les difficultés d'insertion professionnelles des descendants de l'immigration maghrébine et subsaharienne (Silberman & Fournier, 2006) et celles-ci persistent même quand ils sont dotés d'un diplôme de l'enseignement supérieur (Frickey & Primon, 2006). Ces recherches révèlent nombre de pratiques visant à différencier à l'embauche les populations selon l'origine géographico-culturelle, supposée ou imputée, des candidats (Lada, 2004), que cela soit dans le cadre de l'apprentissage (Kergoat, 2010) ou lors de la recherche de stages (Farvaque, 2009).

Tableau 2

Représentation des jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne

En %	Apprentis	Scolaires
Niveau V	6.5	17.5
Niveau IV	6	11.5

Enseignement supérieur	7	11.5
------------------------	---	------

Notes. Espace de comparaison ne retenant que les croisements classe*spécialité de formation où les apprentis représentent au moins 5 % des effectifs de sortants.

Source : Génération Céreq, interrogation 2007.

Table 2

Representation of young people of North African and sub-Saharan background

- 30 Si l'examen des qualités requises renseigne beaucoup sur la manière dont les entreprises jouent des origines sociales et géographiques des candidats, il démontre également que les recruteurs abusent des normes de genre et combien leur usage légitime et conforte la division sexuelle du travail.

Quand le marché du travail sépare et hiérarchise sur la base du sexe des candidats

- 31 Pour les candidats à un baccalauréat professionnel ou à un BEP, il s'agit en premier lieu de trouver l'entreprise d'accueil, et c'est cette dernière, si elle les sélectionne, qui les placera dans un CFA. L'entreprise retenue ici opère une véritable sélection dans l'objectif de prérecruter ses futurs salariés.

Tableau 3

Sélection des candidats à l'apprentissage

Effectifs et %	Dossiers présentés	Candidats présents aux tests	Candidats retenus pour les entretiens	Candidats sélectionnés
Ensemble des formations	655	223 soit 34 %	117 soit 18 %	26 soit 4 %

Source : données recomposées par nos soins à partir des statistiques délivrées par l'entreprise pour une des quatre zones de la région parisienne.

Table 3

SELECTION OF APPRENTICESHIP CANDIDATES

- 32 L'observation *in situ* de la troisième étape de sélection montre l'importance accordée encore une fois aux dispositions, aux qualités culturelles et sociales des candidats.
- 33 Ces derniers doivent tenir leur statut d'exécutant (la cravate ou le tailleur ne sont pas adaptés) tout en ayant une apparence soignée afin de véhiculer une image positive de l'entreprise (la tenue doit être propre et repassée). Or, les candidats ne maîtrisent aucunement les règles du jeu des procédures. Ils pensent devoir d'un côté valoriser les connaissances acquises à l'école et sur le marché du travail et de l'autre, masquer entre autres pour des raisons de dignité les périodes de chômage et les travaux peu considérés socialement. Ce sont justement ces « expériences » que recherchent les employeurs : l'occupation d'emplois dans la grande distribution ou la restauration

rapide et / ou l'expérience de recherche d'emploi sont particulièrement appréciées puisqu'elles garantiraient la capacité du candidat à se confronter à des conditions de travail difficiles (résistance à la pénibilité, reconnaissance des liens de subordination) et à se mobiliser face à des situations éprouvantes (vécu du chômage).

- 34 Les propos tenus par les recruteurs permettent de repérer qu'une distinction est opérée, dès la sélection des dossiers, en fonction des formations (et des emplois) visées. Les commentaires échangés et les fiches d'évaluation remplies par les jurys sont particulièrement révélateurs de l'importance accordée aux dispositions de genre. Il s'agit très explicitement d'une formation pour les femmes « *dans notre société, notre culture, les hôtesse d'accueil sont des femmes* » (cadre DRH, homme) ; faisant appel pour les filles des qualités « naturelles » et pour les garçons à des qualités intellectuelles : « *On est plus exigeant pour le recrutement d'un technicien, car l'on recherche des qualités intellectuelles, un potentiel [...], alors que pour les services nous nous appuyons uniquement sur la personnalité et le savoir-être du candidat* » (cadre DRH, femme).
- 35 Cependant, l'examen de 88 dossiers d'apprentis retenus permet de démontrer que ce n'est pas la spécialité de formation ou l'emploi visé qui déterminent les qualités requises par les recruteurs, mais bel et bien le sexe du candidat. En effet, toutes les filles recrutées, que ce soient pour préparer le BEP électrotechnique ou le baccalauréat professionnel services, sont certifiées d'un premier diplôme professionnel très étroitement lié à la formation et à l'activité préparée : d'un diplôme de vente ou de secrétariat pour celles préparant le baccalauréat professionnel services, d'un diplôme en électrotechnique pour les filles en BEP électrotechnique. Précisons que ces dernières – les deux uniques filles – avaient effectué un stage au sein des équipes techniques dans cette même entreprise, de même que l'une des deux a été classée première aux tests d'aptitudes). Ce n'est le cas d'aucun des garçons recrutés, que cela soit en matière de certification ou d'expérience de stage, et ceci se vérifie pour les deux formations observées. Non seulement ces pratiques contribuent à une sursélection des filles, mais elles anticipent ce que sera la carrière des uns et des autres. En effet, les deux seuls garçons titulaires d'un diplôme en électronique ont été sélectionnés pour intégrer la formation au baccalauréat professionnel service. Selon ces derniers, c'est lors de la phase de l'entretien, alors qu'ils candidataient pour préparer le BEP électrotechnique, que les jurys les auraient convaincus d'intégrer la filière des services. Les jurys leur auraient ainsi assuré que leur double qualification (en électrotechnique et en services) leur permettrait, à moyen terme, d'accéder à une promotion professionnelle comme chef de plateau clientèle. Précisons qu'après vérification auprès des deux filles recrutées sur le BEP électrotechnique, aucun des jurys ne leur a fait une telle proposition.
- 36 Ces observations relativisent l'idée selon laquelle c'est en examinant le choix du métier que l'on peut donner sens et forme à la distribution des jeunes dans les espaces de la formation professionnelle. Pour analyser la sous-représentation des filles en apprentissage, deux phénomènes doivent dès lors être intégrés.
- 37 Premier phénomène : l'offre de formation relevant des services rend l'accès à l'apprentissage beaucoup plus problématique pour les filles. Leur concentration sur quelques spécialités de formation génère une sursélection des filles et *a contrario* une sous-sélection des garçons. Alors qu'aux niveaux V et IV, il suffit de trois groupes de spécialités pour réunir plus de six filles sur dix, pour les garçons, il en faut respectivement sept pour atteindre des proportions similaires (voir tableau 4). Elles

connaissent plus de difficultés à trouver une entreprise d'accueil : elles sont deux fois plus nombreuses à avoir dû contacter cinq entreprises pour trouver un maître d'apprentissage (Moreau, 2003). Et celles qui y parviennent ont un niveau scolaire plus élevé que les garçons : elles sont plus souvent issues de la troisième générale et ont moins souvent redoublé (Capdevielle-Mougibias, 2010).

- 38 Second phénomène : la division sexuelle du travail en œuvre sur le marché de l'emploi conduit à écarter les filles qui souhaitent intégrer une formation relevant de la production. Pour celles qui inversent les habitudes d'orientation, le parcours s'avère semé d'embûches (Kergoat, 2014). Nous venons de le voir la sélection s'avère drastique, les apprenties doivent remplir tous les critères : avoir déjà obtenu une première certification, être excellentes aux tests, avoir démontré, en amont de la sélection, leur capacité à s'insérer dans un milieu masculin : « *Ils (les recruteurs) avaient peur que je sois mal dans ma peau par rapport au domaine, parce que c'est un domaine d'hommes dans l'entreprise et donc ils avaient peur que je ne sois pas à ma place [...]. J'ai ressenti qu'il y avait une petite crainte. Ils ont essayé de me décourager à fond, "vous savez ce que c'est que faire des fouilles ou monter à un poteau ?" L'hiver il y a de la boue, il pleut et il fait froid, l'été au contraire vous transpirez. Je crois que si je n'avais pas fait mes stages dans cette entreprise je n'aurais pas été prise mais comme je savais de quoi je parlais, donc ça a joué beaucoup* » (Noémie, père plombier, mère décédée).
- 39 En effet, si la position occupée par l'un et l'autre sexe n'était que la résultante de l'offre de formation, on devrait mécaniquement retrouver davantage de filles apprenties que de filles élèves dans les spécialités, comme celles de la production, où l'apprentissage est dominant. Cette hypothèse n'est cependant pas vérifiée (voir tableau 4) : les filles sont davantage représentées en lycées professionnel et technologique qu'en apprentissage, alors même que pour l'un et l'autre sexe l'apprentissage apparaît comme le premier vœu exprimé (80 % pour les filles et 85 % pour les garçons)¹⁶.

Tableau 4

Position des filles dans le champ de l'apprentissage et de la formation professionnelle initiale

Concentration des filles apprenties sur trois spécialités relevant des services (en %)				Part des filles, apprenties et scolaires, dans le domaine de la production (en %)		
Filles apprenties		Garçons apprentis		Spécialités de formation	Filles apprenties	Filles scolaires
Commerce, vente	30	Moteur mécanique auto	et 21.5	Bâtiment : construction et couverture	.3	5.1
Coiffure esthétique	et 21	Structure métallique	18	Bâtiment : finition	1.2	6.3
Santé	14	Agroalimentaire	11	Électricité, électronique	1.7	3.6

Autres spécialités (domaine des services)	18	Bâtiment : finition	5.5	Énergie, génie climatique	2.9	5.1
Autres spécialités (domaine de la production)	17	Bâtiment : construction, couverture	4.5	Moteur et mécanique auto	.8	1.6
Total	100	Travail du bois et de l'ameublement	6	Structure métallique	.7	.7
		Autres (domaine de la production)	25.5	Travail du bois, ameublement	.8	3.5
		Autres (domaines des services)	8			
		Total	100			

Notes. Apprentis sortants des niveaux V et IV
Apprentis et scolaires sortants, tous niveaux de formation

Source : Génération Céreq, 2010 (interrogation 2013).

Table 4

Representation of girls in apprenticeship and initial occupational training

- 40 Finalement, l'éviction pour les filles est présente quel que soit le choix effectué, le domaine de spécialité privilégié (service ou production).
- 41 Ces résultats montrent que le marché du travail participe à la production des inégalités dans le travail, dans l'emploi¹⁷ mais aussi dans l'accès à la formation professionnelle initiale. La prise en compte des mécanismes de sélection et de hiérarchisation des candidats permet de comprendre pourquoi l'apprentissage s'avère encore moins mixte, et c'est peu dire, que les formations scolaires. Ces résultats invitent à regarder du côté de l'école (ici de l'université) tant de ses silences, de ses discours que de ses pratiques. Parce que les CFA universitaires anticipent les réquisits des entreprises, ils contribuent, de fait, à la production des inégalités (Kergoat, 2010). Ces pratiques ne définissent pas seulement les modalités d'entrée en apprentissage, mais participent plus largement à produire et à reproduire les destinées sociales.

Le temps de la désillusion professionnelle

- 42 Bien plus que la « découverte d'un métier », l'apprentissage est une confrontation au travail. Les situations d'apprentissage sont des épreuves de réalité qui mènent, filles et garçons, à acquérir une conscience objective du métier et de ses conditions d'exercice (Naville, 1945), à découvrir les enjeux et à s'affronter aux rapports sociaux. L'examen des situations d'apprentissage, tout d'abord celle des apprentis du supérieur puis des apprentis du secondaire, invite à entrer dans deux mondes qui ne partagent que peu de caractéristiques communes. Ils ne sont pas soumis aux mêmes conditions de travail, n'ont pas les mêmes armes pour les affronter et, *in fine*, envisagent des devenir très différenciés.

Une confrontation au travail qui entraîne une poursuite d'étude

- 43 Les apprentis préparant un diplôme du supérieur se disent bien souvent déçus de la formation délivrée en situation de travail. Ils estiment que les tâches confiées ne sont pas suffisantes pour acquérir l'« expérience » nécessaire, mais surtout ils sont amenés à découvrir que le contenu du travail ne correspond pas à l'image du cadre supérieur autonome et responsable qu'ils s'étaient forgée. Cependant, ils ne regrettent aucunement cette « expérience ». L'analyse des items proposés aux apprentis pour caractériser l'intérêt de ce mode de formation est instructive : « *se familiariser avec le monde de l'entreprise* » et « *valoriser son CV* » sont les items les plus fréquemment cités, vient loin derrière : « *apprendre un métier* » et « *être embauché par l'entreprise suite à la formation* ».
- 44 L'apprentissage permet avant tout de négocier une bonne position dans une entreprise, c'est-à-dire un salaire important et des possibilités de promotion. Certains apprentis n'hésitent pas à déposer leur CV en ligne, « *juste pour voir* » quelles sont les offres auxquelles ils pourraient prétendre et racontent qu'une des périodes les plus formatrices est celle de la recherche d'une entreprise, car elle permet de s'entraîner « *pour l'avenir* ». L'enjeu pour les apprentis du « haut » n'est pas de s'insérer rapidement dans l'emploi, mais bien plutôt de se socialiser au monde du travail, de se faire connaître, pratiques qui renseignent sur la familiarité entretenue par ces jeunes et leur famille avec l'enseignement supérieur et le marché du travail : « *Ben en fait quand je parle d'expérience professionnelle je parle pas forcément de l'apprentissage d'un métier parce que je pense que c'est pas essentiellement ça qui fera la différence plus tard. Je parle plutôt du quotidien et du vécu dans l'entreprise* » (Marine, père ingénieur, mère au foyer). Plus dotés socialement, les apprentis du supérieur ont très largement intégré le discours sur l'expérience, les compétences comme l'importance des réseaux. Toutes choses qui s'acquièrent, selon eux, en situation de travail et qui leur apparaissent plus déterminantes que l'appropriation d'une culture savante ou d'un métier. La confrontation au travail contribue au souhait de continuer leurs études (par apprentissage si possible) : « *C'est vrai que (cette entreprise) c'était vraiment un rêve, mais c'est une grande déception, c'est pas comme cela que j'imaginais le travail [...]. Ils m'ont proposé un CDI, mais je vais refuser cette offre. Depuis quelque temps, je réfléchis à une école de commerce.* » (Stéphanie, père agent d'escale et mère assistante import / export).
- 45 Sans doute, c'est là encore un paradoxe où se produit et se reproduit la division sociale du travail : si pour tous les apprentis la confrontation au travail est une épreuve de réalité, ce sont ceux qui pourraient se dispenser d'accumuler des diplômes qui poursuivent une formation (Moreau, 2015) et qui pourront ainsi échapper à des conditions de travail difficiles même si ces dernières sont objectivement meilleures que celles offertes aux apprentis « du bas ».

Prendre place au travail

- 46 En effet, les propos tenus par les apprentis et les observations de situations de travail révèlent des conditions de travail difficiles. Les apprentis en électricité se confrontent quotidiennement à un travail d'entretien des réseaux pouvant se réaliser sous terre ou en hauteur, à plusieurs mètres du sol dans des conditions climatiques qui peuvent

s'avérer éprouvantes. Les apprenties sur les plateaux clientèle sont confrontées à un travail répétitif marqué par une forte monotonie, comparé à « *un travail à la chaîne* ». Tous expriment les rapports hiérarchiques marqués par des évaluations répétées et des injonctions contradictoires : se conformer aux dispositions des classes intermédiaires pour les unes alors qu'elles occupent, objectivement, une position de petite employée ; aux dispositions du technicien pour les autres alors qu'ils doivent simultanément s'insérer dans des collectifs ouvriers (Kergoat, 2006).

- 47 Injonctions contradictoires vécues très difficilement par les apprentis électriciens qui se trouvent face à un choix d'appartenance : se projeter comme technicien et « trahir » le collectif de travail tout en espérant une reconnaissance professionnelle ou se projeter comme ouvrier et faire une croix sur une promotion sociale tant symbolique que matérielle. Or, si se penser technicien apparaissait comme une promotion sociale « normale » permettant de s'extraire de la condition ouvrière sans cependant être en rupture avec un ethos de classe ou de sexe, les apprentis prennent rapidement conscience que la référence aux techniciens est symbolique : « C'est pas vraiment un travail de technicien, en fait, on est plutôt des ouvriers » et que les possibilités de promotion sont restreintes : « Je me suis renseigné pour savoir si je pouvais poursuivre sur un bac pro (dans l'entreprise), mais on m'a clairement répondu que l'entreprise n'était pas là pour financer nos études. » Tout démontre que progressivement les apprentis sont amenés à se réaliser à travers les collectifs ouvriers. En effet, cette désillusion quant à une improbable promotion sociale est tempérée par l'intérêt manifesté envers une activité de travail incorporant les caractéristiques de la virilité comme par l'insertion au sein des collectifs ouvriers : « Ce n'est pas un travail que peut faire n'importe qui parce qu'il y a des risques électriques importants [...] c'est dangereux, faut faire attention quoi, ça a un côté excitant, et ce n'est jamais les mêmes fouilles, les gestes sont différents et puis on peut être quatre, huit, et là il y a l'esprit d'équipe, il y a une super ambiance » (Didier, père inconnu, mère secrétaire).
- 48 Il en va tout autrement pour les filles apprenties formées sur les plateaux clientèle. Certes, tout comme les précédents, elles font très rapidement le deuil d'une promotion qui n'avait de toute façon été envisagée qu'à travers la poursuite d'études : non seulement être retenues à un BTS leur semble illusoire (leur baccalauréat professionnel n'ouvre pas à un BTS de la même spécialité), mais refuser un CDI dans cette grande entreprise relèverait, selon elles, « *de la folie* ». Cependant, et à l'inverse des électriciens, l'organisation du travail sur les plateaux clientèle ne permet pas de constituer des collectifs de travail. En ce sens, la situation de travail implique une confrontation au principe de réalité : « *Je suis en train de réaliser que cela se finit l'apprentissage et que maintenant ma vie elle est toute tracée [...] cela me fait peur* » (Géraldine, père et mère employés). Situations qui les amènent à investir l'école. Malgré les demandes des équipes pédagogiques pour qu'elles se démarquent des élèves du lycée professionnel, qu'elles adoptent les manières d'être requises en entreprises, celles-ci s'y refusent et développent des pratiques de solidarité avec ces derniers. À l'inverse des apprentis électriciens qui sont conduits progressivement à déprécier l'école et ses contenus « généralistes », pour ces dernières « *l'école, c'est le rêve !* », c'est un espace de liberté « *où on s'habille comme on veut, on peut parler autrement, on se permet des retards, de temps en temps une petite sèche, comme des lycéens forcément* » (Carine, père chef d'équipe et mère au foyer), un lieu où l'on peut « *rester soi-même et continuer à apprendre* ».
- 49 L'apprentissage n'invite pas seulement à trouver sa place, mais également à la tenir.

Conclusion

- 50 L'apprentissage s'avère être un excellent laboratoire. Il permet d'examiner la manière dont se produisent et se reproduisent la hiérarchisation des individus et la division sociale et sexuelle du travail. En effet, les transformations majeures dont l'apprentissage a été l'objet depuis plus de deux décennies n'entament pas ses principes organisateurs. Ce dispositif, en dessinant des champs des possibles, favorise les plus favorisés et tend à reléguer les autres vers d'autres modes de formation dont le lycée professionnel. L'apprentissage représente une forme accomplie de ces politiques qui inscrivent les préoccupations de l'emploi au cœur du système éducatif (Tanguy, 2013), et c'est ce qui explique, pour partie, qu'il fasse mieux que l'école en matière de production des inégalités. Pour caractériser la manière dont l'apprentissage pratique les inégalités, plusieurs conditions doivent être remplies. En premier lieu, il s'agit de prendre acte que les inégalités observées ne sont pas réductibles aux seules formes de domination scolaire comme de reconnaître qu'elles font l'objet d'une coproduction à l'intersection des politiques publiques, de la sphère éducative et de la sphère productive : coproduction qui se situe en amont même de l'entrée en formation. En deuxième lieu, il s'agit d'intégrer que les pratiques des filles et des garçons ne peuvent être appréhendées qu'à travers l'intériorisation progressive de normes ethniques, de genre ou de classe induites dès la prime enfance. Ces pratiques sont également le produit d'une confrontation aux structures mêmes de la société, aux rapports sociaux dont le travail est un puissant révélateur. Il permet ainsi de penser les manières dont les différentes jeunesse pensent et se pensent, à leur classe, leur genre, leur origine culturelle et que ces processus ne sont pas que le seul produit d'une acculturation. Enfin, pour penser la reproduction faut-il encore admettre que les pratiques observées ne peuvent être rabattues sur de simples pratiques discriminatoires. On a longtemps mis en avant les inégalités sociales et sous-estimé les discriminations. Aujourd'hui, c'est l'inverse : la lutte contre les discriminations a volé la vedette à la lutte contre les inégalités et souvent au nom de la « diversité ». Certes, les discriminations produisent des inégalités, mais les inégalités ne sont pas uniquement la conséquence de discriminations. Ce que démontre l'apprentissage, c'est que les inégalités ne sont pas l'œuvre d'individus isolés, mais qu'elles forment bel et bien un système. Ces mécanismes et processus ne deviennent visibles que si les chercheurs, rompant avec deux décennies d'occultation des classes sociales comme catégorie d'analyse, intègrent dans leur cadre théorique la question de l'origine sociale. Celle-ci est trop souvent rabattue sur une simple variable, tout fait discutable, celle des niveaux de diplôme et / ou de l'échec scolaire.
- 51 Cette question est d'autant plus primordiale que l'apprentissage, comme le rappelle Moreau dans ce numéro, se doit d'être un « bien public », sous la responsabilité des pouvoirs publics et du système éducatif. L'identification de quelques coupables de discriminations ne doit pas cacher le problème plus général des inégalités sociales dont la responsabilité incombe à l'ensemble de la société. Sachant que la « reconnaissance politique de la discrimination rejoint celle de la connaissance scientifique » (Dhume & Dukic, 2012), il est plus que temps que le champ scientifique s'empare d'une question où s'enchevêtrent les catégories des politiques publiques, celles de l'école et du marché

du travail et qu'il interroge, par là même, le rôle octroyé aujourd'hui à l'école, celui d'intermédiaire du marché du travail.

Arrighi, J.J., & Gasquet, C. (2010). Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation Emploi*, 109, 99-112.

Bourdieu, P. (1966). Condition de classe et position de classe. *Archives européennes de sociologie*, VII(2), 201-223.

Capdevielle-Mognibas, 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 et V. Rouyer (éd.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 85-98). Paris : Érès.

Capdevielle-Mognibas, V., & Courtinat-Camps, A. (2013). Préparer un CAP en 2011 (268-281). In G. Brucy, F. Maillard et G. Moreau, *Le CAP*. Rennes : Presses Universitaires.

Dadoy, M. (1989). Le retour au métier. *Revue française des affaires sociales*, 4, 69-100.

Dhume, F., & Dukic, S. (2012). Orientation scolaire et inégalités de traitement selon l'origine, une synthèse critique des connaissances. *Diversité-Ville École intégration*, 167, 165-175.

Dubar, C. (1998), *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Duru-Bellat, M. (1994). La « découverte » de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine. *Nouvelles questions féministes*, 15(1), 35-68.

Farvaque, N. (2009). Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants. *Formation emploi*, 105, 21-36

Frickey, A., & Primon, J.-L. (2006). Insertion professionnelle et discriminations : l'accès à l'emploi des étudiants issus de l'immigration en région Provence-Alpes-Côte d'Azur, *Cahier de l'Urmis*, 10-11.

Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.

Jacques, M.H. (2013). Choisir un CAP par apprentissage en fin de troisième : approches sociologiques de cette transition. *Éducation et Formation*, 72, 71-86.

Kergoat, D. (2009). « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux ». In E. Dorlin, *Sexe, race classe. Pour une épistémologie de la domination*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière ». *Sociologie du travail*, 48, 545-560.

Kergoat, P. (2010). A Reflection on Inequalities at the Crossroad of Education and Work. *Revue suisse de sociologie*, 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*, 83, 16-34.

Lada, E. (2004). La fabrique de l'ethnique en entreprise publique (139-160). In C. Cossée, E. Lada et I. Rigoni, *Faire figure d'étranger. Regards croisés sur la figure de l'altérité*. Paris : Armand Colin.

Lemaire, S. (1996). Qui entre en lycée professionnel apprentissage, qui entre en apprentissage ? *Éducatons et Formations*, 48, 71-80.

Léonardis (de), M., Capdevielle-Mognibas, V., & Prêteur Y. (2006). « Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(1), 5-27.

Malrieu, P. (1989). *Dynamiques sociales et changements personnels*. Paris : Édition du CNRS.

- Maruani, M. (2004). Activité, précarité, chômage : toujours plus ? *Revue de l'OFCE*, 90, 95-115.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moreau, G. (2013). Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif. *Revue française de pédagogie*, 183, 39-48.
- Moreau, G. (2015). L'apprentissage, un bien public ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44(2).
- Mosconi, N. (1983). Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école. *Revue française de pédagogie*, 62, 41-50.
- Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Noël, O. (2006). Idéologie raciste et production de systèmes discriminatoires dans le champ de l'apprentissage, *Travailler*, 16, 15-35.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Passeron, J.C, & Revel, J. (2005). *Penser par cas. Raisonner à partir des singularités*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Percheron, A. (1974). *L'univers politique des enfants*. Paris : Colin.
- Schwartz, O. (2000). *La notion de « classes populaires »*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Silberman, R., & Fournier, I. (2006). Jeunes issus de l'immigration. Une pénalité à l'embauche qui perdure. *Bref Céreq*, 226.
- Singly, F. (de). (2000). Penser autrement la jeunesse. *Lien social et Politiques*, 43, 9-21.
- Tanguy, L. (2005). De l'éducation à la formation : quelles réformes ? *Éducation et Sociétés*, 16, 99-122.
- Tanguy, L. (2013). Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de pédagogie*, 183, 27-38.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31, 485-494.
- Vrignaud, P., & Bernaud, J-L. (2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Paris : Mardaga.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.

NOTES

1. . La catégorie sociologique du « populaire » (Schwartz, 2000) offre le double intérêt de souligner la permanence des grands clivages sociaux tout en étant susceptible de s'appliquer à la diversité des groupes occupant des positions modestes dans l'espace social.
2. . Source : Ministère de l'Éducation nationale, Repères et références statistiques, 2014.
3. . La distinction entre indépendance et autonomie a été proposée par de Singly (2000).
4. . Enquête « Conditions de vie », Observatoire de la vie étudiante, 2006.

5. . Seuls 12 % des étudiants issus d'un DUT, BTS ou d'une licence professionnelle déclarent que le travail salarié était en rapport avec les études poursuivies. Source : interrogation 2007 du Céreq, calcul de l'auteur.
 6. . Données issues de l'université et de l'IUT : inscriptions pour l'année universitaire 2008-2009.
 7. Source : Ministère de l'Education nationale, Repères et références statistiques, 2014.
 8. Ces CFA ne dispensent pas de cours, toute la partie pédagogique est sous-traitée à des établissements de l'enseignement supérieur qui mettent à disposition les équipements pédagogiques, assurent les enseignements et délivrent les diplômes.
 9. Kergoat P. et Quenson, E.(2011). « Usages de la formation et production des inégalités sociales », Rapport ACI Education et formation.
 10. Kergoat P. (2002). Thèse de doctorat de sociologie. Publiée en 2010 : "Les formations par apprentissage dans les grandes entreprises", Éditions Universitaires Européennes, Sarrebruck, 2010.
 11. Kergoat P. (2010). Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ? Céreq, Net.Doc ,n° 75. À la marge, l'enquête génération 2010 (interrogation 2013) a été mobilisée.
 12. . Données issues de l'université et de l'IUT : inscriptions pour l'année universitaire 2008-2009.
 13. . L'enquête menée par Jacques (2013), bien que portant sur une population plus jeune puisque accédant à l'apprentissage à la fin du collège, relève que le domaine des savoirs scolaires n'est pas expressément un espace exclu et que celui du travail constitue un espace familier.
 14. . Bourdieu (1966) opère une distinction entre ce que la classe sociale doit à ses propriétés de position (position qu'une classe sociale occupe dans une structure sociale) et ce quelle doit à ses propriétés de situation (conditions matérielles d'existence).
 15. . Se référer à l'article de Moreau dans ce même numéro.
 16. . Pour le niveau V. Données Génération 2004. Se référer sur cette question aux travaux d'Arrighi et de Gasquet (2010).
 17. . C'est ce que démontre également Maruani (2004) à propos de la sexualisation des formes d'emploi.
-

RÉSUMÉS

L'apprentissage s'avère un puissant révélateur des inégalités sociales. Comment caractériser la manière dont celui-ci (re)produit la hiérarchisation des individus et la division sociale et sexuelle du travail ? L'entrée privilégiée ici, celle des rapports entretenus au travail, permet d'éclairer le sens que les apprentis accordent à leurs expériences et d'appréhender les contraintes comme la manière dont elles et ils les rencontrent et tentent de les déjouer. L'analyse ainsi menée révèle que les inégalités observées ne sont pas réductibles aux seules formes de domination scolaire ni non plus à de simples pratiques discriminatoires. Ces inégalités font système et sont l'objet d'une co-production à l'intersection des politiques publiques, de l'école et du marché du travail.

Apprenticeship proves to be a powerful indicator of social inequalities. How to characterize the way it reproduces the hierarchical organization of individuals, and the sexual and social division of work? Focusing on working relationships, allows highlighting the meaning apprentices grant to their own experiences and then understand the constraints they face in the way they

encounter them and how they attempt to find ways around. This analysis reveals that observed inequalities are neither reducible to a form of academic domination nor to basic discriminatory practices. Those inequalities form a compact system and are the subject of a coproduction at the intersection of public policies, school and job market.

INDEX

Keywords : Apprenticeship, occupational training, education and labor, popular youth socialization, gender and social class relationships

Mots-clés : apprentissage / apprenti(e)s, éducation et travail, orientation scolaire et professionnelle, inégalités, discrimination, rapports sociaux (classes et sexe)

AUTEUR

PRISCA KERGOAT

est Maîtresse de conférences, Université Jean Jaurès, Toulouse 2CERTOP (Centre d'étude et de recherche Travail, Organisation, Pouvoir), UMR 5044, CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications). Thèmes de recherche : Apprentissage, formation professionnelle, éducation et travail, socialisation des jeunes populaires, rapports sociaux (classes et genre). Université Toulouse 2, Jean-Jaurès, 5 allée Antonio Machado 31058 Toulouse Cedex 9. Courriel : prisca.kergoat@univ-tlse2.fr