L'apprenti et son maître

The apprentice and his master

Gilles Moreau

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2692>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2692

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2016

Pagination : 19-31

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Gilles Moreau, « L'apprenti et son maître », *Recherche et formation* [En ligne], 83 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 07 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2692> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2692>

L'apprenti et son maître

Gilles Moreau

Université de Poitiers, laboratoire Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines (GRESO)

RÉSUMÉ : Le maître d'apprentissage et son apprenti constituent une figure historique du tutorat et des apprentissages en situation de travail. Pourtant, si elle est ancienne, elle est loin d'avoir été, sur le plan historique, la seule forme d'alternance formation/travail. Le renouveau de l'apprentissage en entreprise, initié dans les années soixante-dix et quatre-vingt, lui a redonné vigueur, mais la relation de transmission a profondément changé : elle ne porte plus seulement sur le métier, mais met également en jeu l'obtention d'un diplôme et l'insertion sur le marché du travail.

MOTS-CLÉS : apprentissage, formation et enseignement professionnels, certificat

Le tutorat et les apprentissages en situation de travail sont habités par une figure tutélaire : l'apprenti et son maître. Issu du compagnonnage et du monde des corporations (Kaplan, 2001), ce « couple » symbolique de la formation *in situ* a bien sûr connu des transformations, mais aussi des avatars, dont le stagiaire de formation initiale (sous statut scolaire) ou celui de la formation continue (pour adultes), associés à leur maître de stage, sont des illustrations, le tout étant désormais regroupé sous le terme polymorphe d'alternance (Millet et Moreau, 2015).

Une exploitation secondaire de recherches et publications relatives à la formation professionnelle permet de restituer le tutorat et les apprentissages en situation de travail dans la « longue durée » (Braudel, 1990). Cette posture, défendue par l'auteur de *L'identité de la France*, distingue deux familles d'historiens : « ceux qui abordent le passé en venant du temps présent, ayant remonté à contresens le cours récent de l'histoire : ils voient de préférence les signes de progrès qui longtemps à l'avance, préparent les transformations désormais accomplies sous nos yeux. Et ceux qui [...] l'abordent en venant des siècles antérieurs : ces historiens ont tendance à noter les ressemblances entre hier et aujourd'hui et rien ne les sortira de leur obstination tranquille » (*ibid.*, p. 197). Cette seconde voie a des vertus heuristiques tant l'alternance et le tutorat sont souvent pensés ou présentés comme des « perdreaux de l'année », autrement dit comme une invention récente. S'interroger sur ce que les pratiques d'aujourd'hui doivent, ou non, à celles d'hier permet de mettre à distance l'illusion de la modernité et invite ne pas réduire la relation entre l'apprenti et son maître,

ou entre le stagiaire et son formateur, à une simple interaction entre deux individus. En effet, la perspective sociohistorique (Guibert, Jumel, 2002) réintroduit les configurations sociales dans lesquelles cette interaction s'exerce, et notamment les politiques publiques, d'éducation ou relatives au marché du travail, qui offrent des cadres d'action à la relation de transmission entre le maître et son apprenti ou son stagiaire. Il en ressort que les finalités de la relation d'apprentissage *in situ* sont prises dans un schéma dialectique « formation/production » (Moreau, 2003), qui, suivant le point de vue adopté, les acteurs concernés et l'état des rapports sociaux, met en jeu trois dimensions : accéder au métier, certifier des connaissances par un diplôme et insérer sur le marché du travail.

L'apprenti et son maître peuvent être un fil conducteur pour appréhender ces débats tant ce couple reste une figure centrale dans l'imaginaire social. Bien qu'ancien, ce mode de formation perdure, en France où il a bénéficié au cours des trente dernières années d'une revalorisation sociale et politique (Moreau, 2008), mais également dans d'autres pays comme l'Allemagne ou la Suisse, souvent présentés comme des modèles en la matière (Lamamra et Moreau, 2016). Pour autant, l'apprentissage n'a pas été le seul mode d'alternance école/production, et le maître de stage a, un temps, porté ombrage au maître d'apprentissage. Cette mise en perspective permet de comprendre comment se sont transformés les enjeux sociaux de la relation qui réunit le formé à son formateur.

1. Une figure historique

L'apprentissage en situation de travail est, en France, une forme ancienne déjà présente au Moyen Âge avec le compagnonnage et les corporations. Néanmoins, les communautés de métiers d'autrefois n'avaient pas uniquement vocation à former des apprentis : elles étaient aussi une organisation visant à contrôler l'accès à l'emploi (Kaplan, 1993), au point d'avoir instauré, en milieu urbain notamment, un marché du travail quasi monopolistique et d'exercer un contrôle malthusien de l'accès aux métiers (Castel, 1995). Pour autant ce système était loin d'être parfait : l'essor dans la première moitié du XVII^e siècle, des contrats d'allouage, sorte d'apprentissage parallèle, s'il sert aux communautés pour gérer les tensions du marché du travail, génère un salariat de fait : l'alloué ne peut pas transmettre son savoir-faire. De plus, l'accès à la maîtrise est de plus en plus rare et bientôt réservé aux fils de maîtres. Aussi, même s'il est défendu dans les cahiers de doléances de la Révolution, l'apprentissage en tant « qu'incarnation corporative » (Kaplan, 1993, p. 474), sera sacrifié sur l'autel du salariat moderne et de la liberté du travail. D'où, l'édit de février 1776, abolissant une première fois les communautés de métiers, le décret du baron d'Allarde (2 mars 1791), puis la loi Le Chapelier du 14 juin de la même année, qui mettront fin officiellement aux corporations. Le bébé sera jeté avec l'eau du bain, puisque la condamnation des corporations ira de pair avec un affaiblissement de l'apprentissage, les Révolutionnaires n'ayant en effet pas cherché à développer des formes substitutives de formation des ouvriers. L'apprentissage

n'a pas pour autant disparu. « Il garde encore un sens dans les métiers traditionnels et artisanaux où le compagnonnage est fortement implanté » (Pelpel et Troger, 1993, p. 23), et la philanthropie morale tentera de le sauvegarder, par la création en 1828 de l'Œuvre catholique des amis de l'enfance ou encore, à partir de 1842, avec l'Œuvre des apprentis organisée par les Frères des écoles chrétiennes. De même la loi du 4 mars 1851 mettra fin à cinquante ans de silence législatif sur l'apprentissage en obligeant les maîtres à accorder deux heures par jour à l'apprenti pour qu'il apprenne à lire, écrire et compter. Peu coercitive, elle sera sans effet. Irrémédiablement, l'apprentissage perd du terrain : en 1682, il y avait à Paris un apprenti pour dix compagnons ou maîtres. En 1848, une enquête de la chambre de commerce dénombre dans la capitale 19 114 apprentis pour 342 530 travailleurs, soit un rapport de un à dix-sept. Ces chiffres montrent un « glissement progressif du statut d'apprenti à celui de jeune travailleur et une diminution du nombre de jeunes auxquels on peut, ne serait-ce qu'approximativement, attribuer le titre d'apprenti » (Charlot et Figeat, 1985, p. 38).

Là est bien la difficulté du XIX^e siècle. L'essor de l'industrie et la division du travail qu'il porte en son germe entraînent une déqualification progressive du travail et une dégradation sensible des conditions de transmission des métiers. La frontière entre l'apprenti et le jeune travailleur s'estompe et l'utilisation précoce d'une main-d'œuvre non qualifiée conjugue souvent les intérêts du patron, de la famille et de l'ouvrier qualifié. La grande entreprise préfère utiliser des jeunes sans formation pour abaisser le coût du travail. Les parents y voient une occasion d'augmenter leurs ressources, alors que l'apprentissage représente – on y reviendra – une charge financière. Le salarié qualifié, enfin, dépend souvent de l'existence de jeunes aides, et « l'absence absolue de l'un entraîne l'arrêt absolu de l'autre » (Brucy, 1998, p. 24). Or une relation d'aide n'est pas une relation de formation. En fait, l'apprenti et son maître pâttissent d'un schéma général de transformation du monde ouvrier, sur le plan quantitatif (accroissement du nombre d'ouvriers), et qualitatif, avec le passage de l'ouvrier type de 1850, le tisserand à domicile ou le fileur d'une grande usine, à celui de 1914, le « métallo » ou le mécanicien (Charlot et Figeat, 1985). On commence, dans la seconde moitié du XIX^e siècle à parler d'une crise de l'apprentissage avec en toile de fond une opposition sociale entre savoirs scolaires et savoirs d'expérience du fait de l'essor des écoles professionnelles et techniques, qui, même si elles ne concernent qu'une infime minorité de la jeunesse et tendent à se développer vers le haut, interrogent fortement le principe de l'apprentissage *in situ* (Brucy, 1998).

2. L'alternance école/production

C'est d'ailleurs à cette époque qu'apparaîtront les premières formes d'appareillage entre l'école et le travail. « L'alternance est d'abord une solution trouvée, au XIX^e siècle, pour permettre aux enfants qui travaillent à l'usine et aux champs de bénéficier, malgré tout, d'un minimum d'instruction primaire » (Brucy, 2015, p. 13). Des systèmes comme l'école de « demi-jour »

permettent alors de « recevoir alternativement en classe le matin, la moitié des élèves, le soir l'autre moitié » (Buisson, 1911, cité par *ibid.* p. 13). S'opère ici davantage une volonté de chercher un compromis entre le souhait de scolariser la population et la réalité de la mise au travail des jeunes qu'un projet de formation qui lierait travail et éducation ; d'ailleurs « dans la dernière décennie du siècle, la classe à "demi-temps" devient théoriquement illégale car elle entre en contradiction avec loi du 2 novembre 1892 qui interdit d'employer des enfants avant l'âge de 13 ans révolus » (*ibid.*, p. 14).

Dans le monde agricole, la loi de 1848 tente une structuration de la formation en trois niveaux : le 3^e degré est constitué par l'Institut national d'agronomie, créé à Versailles ; le 2^d correspond à des écoles régionales qui « seront un échec » (Cardi, 2004, p. 26) ; « quand au 1^{er} degré, celui des fermes-écoles, structures très liées aux métiers et aux terroirs, il offre un enseignement, essentiellement pratique, destiné à former des cadres et contremaîtres – et accessoirement des salariés agricoles – des grandes exploitations » (*ibid.*, p. 27). Ce sera là aussi un échec : le programme de création de 1848 prévoit 25 fermes-écoles, elles seront 70 un an plus tard, mais seulement 10 en 1912. La transmission des métiers de la terre résiste fortement à sa « mise en école », même partielle, et c'est donc une position intermédiaire qui finalement prévaudra : la loi de 1918 redéfinit le 1^{er} degré en instituant des cours d'enseignement agricole postsecondaires, destinés, en théorie, à tous les enfants d'agriculteurs sortant de l'enseignement primaire. « Ces cours s'étendent sur 4 années, à partir de l'âge de 13 ans, à raison de 150 heures par an » (*ibid.*, p. 29) et sont pris en charge, pour des raisons pratiques et d'économies, par les instituteurs, même s'ils n'ont pas toujours la compétence technique suffisante et si on leur reproche souvent d'avoir une approche trop livresque de l'agriculture. Jusque dans les années cinquante, ces cours accueilleront entre 40 000 et 50 000 jeunes paysans. S'ajouteront à partir de 1935, dans le même esprit d'une alternance entre travail et formation, les Maisons familiales rurales qui se distinguent des cours agricoles par des formateurs moins éloignés de la pratique agricole (Benet, 2016) et qui revendiquent aujourd'hui encore la paternité de l'alternance (Sanselme, 2000).

Cette revendication est sans doute abusive, tant l'esprit d'un aller-retour entre pratique et théorie, et entre travail et formation, est déjà le moteur de la loi Astier. Votée en deux temps, en 1911 et 1919, elle sera d'ailleurs l'inspiratrice de la loi sur le 1^{er} degré dans l'agriculture de 1918. Nourris en amont des critiques des syndicalistes qui condamnent la surexploitation des apprentis et soutenus par des éléments éclairés du patronat qui dénoncent les conséquences économiques d'une formation ouvrière insuffisante, plusieurs projets de réglementation sont étudiés à l'aube du xx^e siècle. Un seul aboutira avant la guerre 1914-1918 : le 24 octobre 1911, est créé le premier diplôme pour les apprentis justifiant de trois ans de pratique dans l'industrie ou le commerce, le Certificat de capacité professionnelle (CCP), qui sera transformé en 1919 en Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Le projet de loi déposé à la Chambre des députés le 13 juillet 1905, et à l'origine de la création du CCP, prévoyait également les cours professionnels et de perfectionnement organisés pour les apprentis, les ouvriers et les employés du commerce et de l'industrie. Cet aspect du projet de loi n'aboutira

pas, mais sera repris au lendemain de la Première Guerre mondiale, à l'occasion du vote de la loi Astier le 4 juillet. Si elle ne concerne pas que les apprentis, rendant obligatoires les cours professionnels gratuits pour « tous les jeunes gens et jeunes filles âgés de moins de dix-huit ans, qui sont employés dans le commerce et l'industrie, soit en vertu d'un contrat écrit d'apprentissage, soit sans contrat », la loi Astier contribuera néanmoins à la survie de l'apprenti et de son maître (Moreau, 2003). Le succès et l'application de la loi Astier seront mitigés (Suteau, 2002) et l'alternance qu'elle crée entre travail et formation reste fragile : si les cours professionnels accueillent 162 000 jeunes en 1929, soit dix ans après le vote de la loi, en 1939 « les cours professionnels ne touchent que 12 % du public qui aurait dû être, selon la loi, obligé d'y assister » (Pelpel et Troger, 1993, p. 72). La masse des ouvriers se forme donc encore sur « le tas ». Il est vrai que les oppositions à la loi Astier, nombreuses dès son origine (Brucy, 1998 ; 2015), perdurent au-delà, notamment dans les industries textiles ou le bâtiment. Du coup, le principe d'alternance mis en place à cette occasion entre travail et formation relève plus du compromis politique que du projet pédagogique.

La situation déjà fragile des cours professionnels Astier va se détériorer au lendemain de la guerre 39-45. En effet, les établissements d'enseignement professionnel et technique ont continué leur essor dans la première moitié du XX^e siècle, contribuant à une progressive « scolarisation des apprentissages » (Prost, 2004, p. 625) qui vise à renforcer le poids de l'école dans la formation professionnelle des jeunes. La transmission des métiers ouvriers et employés va être à son tour saisi par « l'enchantement scolaire » : la création à l'issue de la Seconde Guerre mondiale de centres d'apprentissage annonce en effet l'ouverture d'une longue période où la mise en école des apprentissages prime sur la formation *in situ* (Brucy et Troger, 2000). Construits sur la base des centres de formation professionnelle mis en place par le régime de Vichy pour assurer la formation accélérée de professionnels qualifiés et contrôler la jeunesse, ces centres d'apprentissage accueillent en 1944 entre 40 000 et 60 000 jeunes et deviennent des écoles professionnelles dotées en 1946 d'instances pour assurer la formation de ses professeurs (Écoles normales nationales d'apprentissage, ENNA), et d'un corps d'inspection (Troger, 1990). Les savoirs et savoir-faire s'apprennent désormais en salle de classe et en atelier, sous la direction d'un professeur, loin de l'entreprise. Les centres d'apprentissage, fortement soutenus par l'État, mais également par certaines franges du patronat comme la métallurgie, tout comme des syndicats via la CGT, connaîtront un essor important. Dès 1947, ils accueillent 117 000 élèves quand les cours professionnels Astier recensent 200 000 jeunes ; devenus Collèges d'enseignement technique (CET) en 1959, ils ont des effectifs à peu près équivalents aux cours Astier ; en 1972 l'écart est définitivement creusé avec des effectifs respectifs de 677 000 et 303 000 (Moreau, 2003). Tout laissait alors accroître à la fin des apprentissages en situation de travail.

3. Le maître de stage contre le maître d'apprentissage ?

Ce ne sera pas le cas du fait des réformes scolaires, concomitantes à l'essor des centres d'apprentissage, visant à unifier le système éducatif français. La réforme Berthoin de 1959 et celle, dite Capelle-Fouchet posant la base du « collège unique », allongent la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Mais elles se heurtent à la difficulté de gérer certaines franges d'élèves qui peinent à entrer dans la culture académique que promeut le collège pour tous. Pour ce faire, même si cela est peu connu, la réforme Berthoin « pose les principes d'extension des formations en alternance en envisageant la création de nouvelles formules intégrées à la scolarité obligatoire » (Monaco, 1993, p. 87), s'adressant en fait aux élèves qui subissent le plus l'échec scolaire. « La justification fournie dans les textes par les responsables du ministère de l'Éducation sera d'ordre pédagogique : l'alternance est présentée comme une méthode d'enseignement adaptée aux élèves dits "pratiques" ou "concrets" » (*ibid.*, p. 88). L'article 31 du décret du 6 janvier 1959 est d'ailleurs explicite : « la formation professionnelle hors CET qui peut achever la scolarité obligatoire est donnée soit dans des établissements de l'enseignement technique, soit par un travail réparti entre les diverses écoles qui donnent l'enseignement terminal et des entreprises liées par contrat avec l'école, soit dans les établissements ou centres relevant d'autres ministères, soit enfin dans les entreprises ». Se pose ainsi la base d'une alternance sous statut scolaire dont témoigne une circulaire du 16 mai 1961 « qui vise au développement des conventions entre l'éducation nationale d'une part et les organismes professionnels d'autre part » (*ibid.*). Des crédits sont d'ailleurs débloqués à cette fin par exonérations de la taxe d'apprentissage et au titre de la promotion sociale.

Dès 1963, un millier d'élèves sont concernés par ce dispositif, mais ce sont les circulaires du 7 février et du 8 mai 1967 qui marqueront « la première tentative d'une liaison organique entre l'école et la production » (Tanguy et Kieffer, 1982, p. 39). Sont à cette occasion créées les Sections d'éducation professionnelle (SEP), première voie d'alternance sous statut scolaire s'adressant aux élèves de plus de 14 ans. « L'entreprise y occupe le pôle dominant puisque le planning hebdomadaire prévoit : douze heures de cours et vingt-huit heures de travail en entreprise » (Monaco, 1993, p. 91). L'expérience prendra fin en 1971 et sera remplacée en 1972 par les Classes préparatoires à l'apprentissage (CPA), où le temps en entreprise représente la moitié d'une année scolaire. Le public visé est celui des jeunes de 15 ans qui envisagent d'entrer ensuite en apprentissage en entreprise et les CPA sont ouvertes dans les collèges, les lycées professionnels ou les Centres de formation d'apprentis (CFA). Parallèlement, sont créés des sections spécialisées pour accueillir les élèves en grandes difficultés, qui incluent elles aussi, mais à un niveau moindre, des temps en entreprises : Sections d'éducation spécialisée (SES, 1965) et Classes préprofessionnelles de niveau (CPPN, 1972) (Monaco, 1993). Un peu plus tard, et alors que le chômage juvénile commence à prendre des proportions importantes, les lycées professionnels, mais également les lycées agricoles (Chaix, 1993), seront à leur tour touchés par l'alternance sous statut scolaire, du fait d'une injonction forte

à renforcer ses liens avec le monde économique. En 1979, sont instaurées pour les élèves en CAP ou en BEP des séquences éducatives de 10 semaines maximum au cours de l'année, soit 20 % du temps total de formation, lesquelles seront généralisées en 1992 (Agulhon, 1994). La création du baccalauréat professionnel illustre bien cette institutionnalisation du stage sous statut scolaire : dès sa création en 1985, « seize semaines de stages (deux mois par année de formation) font partie intégrante de ces cursus et sont inscrites dans les référentiels de formation » (Agulhon, 2015).

Plus largement, c'est l'ensemble de la formation professionnelle qui est touché par cet essor de l'alternance. En effet, sous la double influence des idéologies de « l'entreprise formatrice » et de « l'adéquation formation/emploi » (Tanguy, 1986 ; 2016), la formation continue et les politiques d'insertion seront également saisies par l'injonction aux stages en entreprise. Si les cours pour adultes sont ancrés dans l'histoire, tant du côté de la Ligue de l'enseignement (Martin, 2008) que du mouvement ouvrier (Brucy, Laot et Lescure [de], 2009), les années soixante-dix leur apportent une nouvelle dimension, face notamment à la montée du chômage. « C'est dans cette optique que, en 1975, le gouvernement retient deux actions expérimentales – reconduites l'année suivante : les stages dit Granet¹, du nom de leur promoteur (secrétaire d'État à la Formation professionnelle) et les Contrat emploi-formation (CEF) », lesquels comportent obligatoirement de l'alternance (Monaco, 1993, p. 106). Ces CEF ont deux caractéristiques importantes : d'une part, ils ne relèvent pas du ministère de l'Éducation nationale, mais ce celui du Travail, preuve de leur inscription dans le champ de la formation continue ; d'autre part, « ils deviennent, à côté de l'apprentissage, la deuxième formation en alternance sous contrat de travail » (*ibid.*). Si leur nombre est resté faible (4 500 en 1975 et 18 250 l'année suivante), ils ouvrent la voie à une nouvelle figure de l'alternance qui, au titre des dispositifs d'insertion, ne cessera ensuite de perdurer sous des appellations diverses : stages pratiques en entreprise (dit aussi stages Barre) en 1977, stages d'insertion sociale et professionnelle 16-18 ans, puis 18-21 ans (1982), stages d'initiation à la vie professionnelle (SIVP, 1984), puis contrat de qualification et contrat d'adaptation (1984), ancêtres des contrats de professionnalisation contemporains.

Une nouvelle figure s'impose donc dans le tutorat et les situations d'apprentissage *in situ* : celle du maître de stage. Elle porte ombrage au maître d'apprentissage. Il est vrai que ce dernier est, dans les années soixante, en mauvaise posture. L'apprentissage est cantonné dans les métiers de l'artisanat et du commerce et « il traîne encore l'image surannée de la formation sur le tas et de l'exploitation par le patron » (Pelpel et Troger, 1993, p. 145) ; de plus, au début des années soixante-dix encore, près d'un quart des apprentis n'est inscrit à aucun cours (Kergoat, 2002). À partir de 1961, certains cours professionnels Astier se transforment en Centre de formation d'apprenti (CFA) conformément à la circulaire du 16 mai de cette même année qui confie la tutelle de l'enseignement théorique à l'Éducation nationale et celle des activités professionnelles aux professions. Mais c'est surtout la loi du

1 Les stages Granet offrent 50 000 places de stage aux jeunes de 16 à 25 ans inscrits à l'ANPE.

16 juillet 1971, inspirée par les débats du VI^e plan (1971-1975) et notamment ceux relatifs aux conséquences, jugées néfastes pour l'apprentissage, de l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, qui offrira à l'apprentissage un premier palier de réhabilitation. Elle institue la généralisation des CFA, réactive le corps d'inspection de l'apprentissage et explicite les conditions du contrat d'apprentissage : contrat de travail d'un type particulier, droits syndicaux, agrément des maîtres d'apprentissage, durée du contrat ramenée à deux ans, salaire au prorata du SMIC, etc. Elle pose surtout l'apprentissage comme une voie de formation à part entière, en égalité formelle avec le CET (Kergoat, 2002) et d'une certaine façon « scolarise » l'apprentissage (Moreau, 2006) : la formation en CFA doit désormais totaliser au moins 360 heures par an, et l'apprentissage glisse au sens strict des termes, de la formation pratique à l'alternance (Combes, 1986). Le bilan de cette période demeure mitigé. Du point de vue de la structuration de l'apprentissage en entreprise et de son financement, les avancées sont significatives et durables : après la loi Astier, la loi de 1971 a largement contribué à forger l'apprentissage contemporain. Néanmoins, au regard des effectifs, le résultat est moins probant : la décrue ne prend fin qu'en 1975 et la croissance retrouvée sera de courte durée. En 1981, on dénombre 228 000 apprentis, mais dès 1982, les effectifs stagnent, puis diminuent à nouveau (Moreau, 2003). En 1987, l'apprentissage connaîtra une nouvelle, et profonde, transformation législative : la loi Séguin, du nom du ministre de Affaires sociales de l'époque, est promulguée le 23 juillet. Elle permettra à l'apprentissage, jusque-là cantonné au CAP, de rentrer de plain-pied dans l'univers hiérarchisé des diplômes professionnels, puisqu'elle autorisera désormais la préparation du BEP, du Bac pro, du BTS, voire du DUT par apprentissage. Le spectre diplômant de l'apprentissage gagnera également à cette occasion le Brevet professionnel (BP) et de maîtrise (BM), désormais accessibles en formation initiale, et sera élargi en 1992 aux diplômes d'ingénieur (Grangérard, 1996). Corrélativement l'âge maximum d'entrée en apprentissage est relevé à 25 ans (Moreau, 2008). Dans les années quatre-vingt-dix, les effectifs s'en ressentiront, avec un total de 250 000 en 1994, 336 000 en 2000 et plus de 427 850 dix ans plus tard.

La figure du maître d'apprentissage en est revigorée. Les tentatives pour euphémiser le rapport de domination et de dissymétrie implicite de cette dénomination – le dualisme maître/apprenti pouvant renvoyer à celui du maître/esclave – n'aboutiront que dans l'apprentissage du supérieur où l'usage de l'appellation « tuteur » tend à s'imposer, comme il le fera pour l'alternance scolaire ou de formation continue ; mais la dénomination de maître d'apprentissage résistera en niveau V et IV (Kunégel, 2011), tout comme celle d'apprenti à qui on a tenté en 2003 de substituer un indéfini « étudiant professionnel² ». En vain : les catégorisations historiques ne s'effacent pas d'un coup de menton politique.

2 Cf. le rapport de Renaud Dutreil (secrétaire d'État aux PME), *Moderniser l'apprentissage, 50 propositions pour former mieux et plus*, septembre 2003.

4. Les enjeux de la transmission

Ces transformations sociohistoriques de l'apprentissage *in situ*, liées aux politiques éducatives et d'emploi, et aux rapports sociaux qui y sont associés, n'ont pas été sans effet sur la relation de formation qui réunit le maître d'apprentissage et son apprenti. Là où dominait hier le métier, le diplôme et l'insertion sur le marché du travail se sont glissés dans les enjeux de transmissions.

Les conditions de formation et de travail des apprentis d'antan sont très mal connues. Elles peuvent être approchées par l'analyse des contrats d'apprentissage, souvent signés chez un notaire (Pellegrin, 1993). On peut aussi chercher à les connaître à travers ce que Sven Steffens appelle des « égo-documents » (2001a) qu'il a étudiés pour le XIX^e siècle en Allemagne, en France, en Belgique et aux Pays-Bas. Il en ressort un portrait peu flatteur de la relation de l'apprenti à son maître : y domine une « pédagogie de la privation » qui éloigne l'apprenti des savoirs et savoir-faire. Sven Steffens distingue trois moments récurrents dans les témoignages qu'il a analysés. Le premier est celui de la servitude et du travail domestique, essentiellement au profit de la famille du maître : l'apprenti y apprend le respect de la hiérarchie et on lui fait comprendre qu'il demeure un « hors-le-métier » (p. 126). Vient ensuite le temps des travaux auxiliaires, en marge du métier, comme le nettoyage, le rangement de l'atelier et le transport des matériaux. Dans le meilleur des cas, l'apprenti accèdera ensuite aux travaux de production périphériques et plus rarement encore aux tâches essentielles ; mais il devra souvent le faire en cachette et en « volant avec ses yeux ». La rétention du savoir professionnel demeurait un principe de base dont on trouve encore des traces au XX^e siècle (Zarca, 1987). Il n'est donc pas surprenant de trouver parmi les surnoms donnés aux apprentis d'hier celui, symbolique, en usage chez les typographes : « l'attrape-science » (Steffens, 2001b).

Ce constat pose la question du statut du savoir professionnel dans la relation d'apprentissage *in situ*. En effet, le savoir a longtemps été considéré comme un bien privé, propriété du maître. Ainsi, les contrats d'apprentissage signés chez notaire insistaient beaucoup sur l'engagement pris par le maître de transmettre le métier, preuve que ce n'était pas une évidence (Pellegrin, 1993). D'ailleurs, jusqu'en 1851, date de son abrogation officielle, les parents de l'apprenti devaient au maître le « prix de l'apprentissage », valeur sonnante et trébuchante du savoir qui devait être transmis (Kaplan, 2001). Plus que la loi de 1851, c'est l'essor des diplômes professionnels qui ouvrira une brèche dans cette conception privée du savoir, et particulièrement le CCP/CAP au début du XX^e siècle. Au départ, l'idée même de certifier la formation professionnelle des apprentis par un diplôme ne va pas de soi, tant jusqu'alors, c'est dans l'entre soi du métier, à l'occasion d'épreuves, de concours ou de réalisations de chefs-d'œuvre que la profession reconnaissait et adoubaient les siens. D'ailleurs, « dès sa création en 1911, le certificat de capacité professionnelle (CCP) [...] est l'objet de débats extrêmement vifs portant sur son utilité, sa nature et sa reconnaissance » (Brucy, Maillard et Moreau, 2013, p. 9). Il est perçu par certains comme une intrusion – pourtant

modeste – de l'État dans le monde professionnel. Son changement d'appellation en 1919, de certificat de capacité à certificat d'aptitude, illustre également ces réticences de franges importantes du patronat doutant des capacités du diplômé qui n'était d'ailleurs souvent considéré que comme «demi-ouvrier». C'est au pied du mur qu'on voit le maçon, pas au nom du parchemin. Il reste que les diplômes professionnels s'imposeront au XX^e, siècle des diplômes (Millet et Moreau, 2011), et s'interposent dans la relation de formation. Du coup, les apprentissages en situation de travail changent de sens, entremêlant apprendre *in situ* et préparer un diplôme dont les tenants et aboutissements (le référentiel notamment) sont définis et évalués en dehors de l'atelier, du chantier ou du bureau. D'aucuns considéreront encore qu'avoir le diplôme n'est pas avoir le métier ou que «le diplôme ne fait pas le compagnon» (Adell-Gombert, 2008, p. 21) et on peut faire l'hypothèse que l'essor depuis une trentaine d'années des concours et autres olympiades des métiers – réintroduits en France par les compagnons de l'Association ouvrière dans les années quatre-vingt-dix (Meurger, 2016) – témoigne d'une forme de résistance à la diplômation du savoir en offrant à nouveau aux métiers des moments d'entre soi réintroduisant l'idée du concours.

Le métier³, objet de la transmission *in situ*, se trouve également confronté aux politiques publiques qui mettent en avant l'alternance comme outil d'insertion, sociale et professionnelle (Charlot et Glasman, 1998). Ainsi, trouver une place aux jeunes sur la marché du travail devient une priorité des politiques régionales (Berthet, 1999), y compris pour l'apprentissage où le «savoir-être» tend à occuper une place aussi importante que le «savoir-faire» (Kergoat, 2002), remisant le métier et ses gestes à une place secondaire, en opposition avec l'idéal compagnonnique historique pour qui le travail est «règne de nécessité» et le métier «règne de la liberté» (Guédez, 1994, p. 33). D'ailleurs, les CFA insistent largement dans leur communication institutionnelle sur les taux d'insertion de leurs apprentis, tout comme d'ailleurs leur taux de réussite au diplôme, témoignant eux aussi d'un moindre souci du métier dans le travail de transmission entre l'apprenti et son maître. Ils sont progressivement passés de la formation par le travail au travail de formation. Force est donc de faire l'hypothèse de l'existence de luttes pour la définition sociale de la relation de transmission *in situ* autour du triptyque métier/diplôme/insertion, lequel se structure schématiquement, et respectivement, autour des professions et chambres consulaires, du ministère de l'Éducation et du ministère du Travail, luttes qui s'inscrivent dans celles, plus larges, de la définition sociale de l'apprentissage (Moreau, 2013).

La figure de l'apprenti et de son maître est une effigie symbolique du tutorat et des apprentissages en situation de travail. Si elle occupe une place importante dans l'imaginaire social, elle a pourtant souffert dans la seconde moitié du XX^e siècle de la «concurrence» du stagiaire et de son maître de stage, et plus globalement n'a pas été, historiquement, la seule configuration où formation et travail se côtoyaient. Elle a su néanmoins résister et a bénéficié dans les années soixante-dix et quatre-vingt d'un renouveau social et politique, sorte de

3 Sur la notion de métier, cf. Piotet, 2002.

seconde jeunesse. Pour autant, les enjeux de la transmission *in situ* se sont profondément modifiés, en entremêlant à l'apprentissage du métier – sa raison d'être historique – des injonctions à la diplômation et à l'insertion qui en brouillent les finalités et en fait un objet de luttes sociales, qui, pour partie, échappe à ses protagonistes.

Gilles Moreau

gilles.moreau@univ-poitiers.fr

Bibliographie

- Adell-Gombert, N. (2008). *Des hommes de Devoir. Les compagnons du Tour de France (XVIII^e-XX^e siècle)*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Agulhon, C. (1994). *L'enseignement professionnel*. Paris : L'Atelier.
- Agulhon, C. (2015). L'alternance versus stages en entreprise en lycée professionnel. *Diversité*, 180, 18-23.
- Benet, J. (2016). *Les moniteurs et monitrices de maison familiale rurale : modes d'accès au métier, interprétations des fonctions et déroulement des carrières*. Thèse de doctorat de sociologie, université de Poitiers.
- Berthet, T. (dir.) (1999). *Les régions et la formation professionnelle*. Paris : Librairie générale de Droit et de jurisprudence.
- Braudel, F. (1990) [1986]. *L'identité de la France*. Paris : Flammarion.
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.
- Brucy, G. (2015). Genèse de l'alternance. *Diversité*, 180, 13-17.
- Brucy, G., Laot, F. et Lescure (de), E. (2009). *Mouvement ouvrier et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Brucy, G., Maillard, F. et Moreau, G. (dir.) (2013). *Le CAP. Un diplôme du peuple. 1911-2011*. Rennes : PUR.
- Brucy, G. et Troger, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire? *Revue française de pédagogie*, 131, 9-21.
- Cardi, F. (2004). *L'enseignement agricole en France*. Paris : L'Harmattan.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance. Le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B. et Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*. Paris : Minerve.
- Charlot, B. et Glasman, D. (dir.) (1998). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris : PUF
- Combes, M.-C. (1986). La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle. *Formation-emploi*, 15, 18-32.
- Guibert, J. et Jumel, G. (2002). *La socio-histoire*. Paris : Armand Colin.
- Grandgérard, C. (1996). *Émergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur, la voie de l'apprentissage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Paris VIII, France.
- Guédez, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage*. Paris : PUF.
- Kaplan, S. (1993). L'apprentissage au XVIII^e siècle : le cas de Paris. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 40(3), 436-479.
- Kaplan, S. (2001). *La fin des corporations*. Paris : Fayard.

- Kergoat, P. (2002). *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Étude de trois cas*. Thèse de doctorat de sociologie, université Paris X.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Lamamra, N. et Moreau, G. (2016). Heurs et malheurs de l'apprentissage en Suisse [numéro thématique]. *Formation Emploi*, 133.
- Martin, J.-P. (2008). La Ligue de l'enseignement et la réforme des cours d'adultes au tournant du XX^e siècle. Dans F. Laot et E. Lescure (de) (dir.), *Pour une histoire de la formation* (p. 19-36). Paris : L'Harmattan.
- Meurger, C. (2016). *Le compagnonnage en tant qu'institution de formation professionnelle : études de son histoire, de ses curriculums et de ses phénomènes de transmission*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Grenoble-Alpes. En ligne, consulté en juin 2017 : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01490212/>>.
- Millet, M. et Moreau, G. (dir.) (2011). *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.
- Millet, M. et Moreau, G. (2015). Mosaïque de l'alternance [numéro thématique]. *Diversité*, 180.
- Monaco, A. (1993). *L'alternance école-production*. Paris : PUF.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moreau, G. (2006). La scolarisation de l'apprentissage salarié. *Les temps modernes*, 637-638-639, 393-419.
- Moreau, G. (2008). La métamorphose de l'apprentissage. *Formation emploi*, 101, 119-133.
- Moreau, G. (2013). Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif. *Revue française de pédagogie*, 183, 39-48.
- Pellegrin, N. (1993). Apprentissages XVII^e-XX^e siècles [numéro thématique]. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 40(3).
- Pelpel, P. et Troger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette.
- Piotet, F. (dir.) (2002). *La révolution des métiers*. Paris : PUF.
- Prost, A. (2004) [1981]. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Paris : Perrin.
- Sanselme, F. (2000). *Les maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire*. Rennes : PUR.
- Steffens, S. (2001a). Le métier volé. Transmission des savoir-faire et socialisation dans les métiers qualifiés au XIX^e siècle. *Revue du Nord*, 15, 121-135.
- Steffens, S. (2001b). Le nom de l'apprenti : une analyse du vocabulaire socio-professionnel. *Revue de philosophie et d'histoire*, 79, 591-617.
- Suteau, M. (2002). La mise en œuvre de la loi Astier : l'exemple nantais. Dans G. Moreau (dir.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes* (p. 27-38). Paris : La Dispute.
- Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.
- Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*. Paris : La Dispute.
- Tanguy, L. et Kieffer, A. (1982). *L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagnes*. Paris : La Documentation française.
- Troger, V. (1990). *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959. Les enjeux économiques, politiques et culturels de la scolarisation de la formation ouvrière*. Thèse de doctorat d'histoire, université de Paris IV.
- Zarca, B. (1987). *Les artisans. Gens de métier, gens de parole*. Paris : L'Harmattan.

Abstract

The apprentice and his master

ABSTRACT: The master and his apprentice represent a historical model of teaching and learning in the workplace. It may be a very old model but, historically, it is certainly not the only form of work-related training. The revival of workplace apprenticeships, which began in the 1970s and 1980s, has given it a new impetus, but the transmission relationship has changed profoundly: it no longer involves only the trade concerned but also a qualification and integration into the labour market.

KEYWORDS: learning, vocational education and training, certificate