Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer

Training through Apprenticeship: an area of research to develop

Prisca Kergoat et Valérie Capdevielle-Mougnibas

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4142>

DOI : 10.4000/rfp.4142

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 16 décembre 2013

Pagination : 5-13

ISBN : 978-2-84788-494-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Prisca Kergoat et Valérie Capdevielle-Mougnibas, « Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 183 | avril-mai-juin, mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4142> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4142>

Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer

Prisca Kergoat et Valérie Capdevielle-Mougnibas

« Nous ne sommes pas seulement apprentis-ouvriers, nous sommes apprentis-hommes... Notre ambition n'est pas tant d'apprendre la menuiserie que de nous élever à l'état de menuisier »¹.

En France, l'apprentissage consiste en un dispositif sous statut salarié qui associe une formation en alternance chez un employeur et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis (CFA²). Le contrat d'apprentissage est destiné aux jeunes de 16 à 25 ans révolus ayant satisfait à l'obligation scolaire. L'apprenti(e), qui perçoit un salaire calculé en fonction du salaire minimum légal en France (SMIC)³, suit une formation générale, théorique et pratique, en vue d'acquérir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique, un titre d'ingénieur ou un titre répertorié.

Souvent opposé à la « formation en école » proposée par les lycées professionnels, ce mode de formation a une histoire particulièrement ancienne, ponctuée par d'importantes transformations.

Apparu au XII^e siècle sous les corporations, il désigne tout d'abord au Moyen Âge un mode de transmission des savoirs de métier sur le lieu de travail, fondé sur l'observation et l'imitation du « Maître ». C'est à cette époque la seule voie pour accéder aux métiers de l'artisanat ou du commerce. Généralement, les apprenti(e)s ont entre 12 et 16 ans, et la durée de l'apprentissage peut varier de deux à douze ans selon les métiers. Pendant ces années, l'apprenti(e) vit sous le toit et l'autorité de son maître, qui exerce à la fois l'autorité patronale et paternelle. Il

n'a aucun statut au sein de l'entreprise et dépend totalement de l'artisan qui le forme.

Une première rupture s'opère au XVIII^e siècle. Les crises profondes et violentes qui frappent les sociétés de compagnons, l'essor de l'industrie, les mutations économiques, l'abolition des corporations⁴ provoquent un déclin de l'apprentissage.

Fin XVIII^e-début XIX^e, l'évolution de l'organisation du travail (mécanisation et concentration industrielle) et des qualifications (déqualification résultant de la division du travail, émergence de nouvelles qualifications liées à la maintenance des nouvelles machines) dans de nombreux secteurs (textile, mécanique, chemin de fer) contribue à créer de nouveaux besoins en matière de recrutement et de formation. Il devient primordial de créer un système de formation d'ouvriers qualifiés capables, dans un contexte en pleine mutation, d'organiser la mise en œuvre des nouvelles techniques et inventions dans les ateliers. C'est dans ce contexte que la loi Astier, votée en 1919, marque un tournant décisif en posant le principe d'un enseignement professionnel de masse, gratuit et obligatoire. Cette première grande réforme reprend pour les développer des mesures déjà existantes telles que la création des écoles d'enseignement technique dans toutes les communes et, surtout, instaure l'obligation de cours professionnels pour « les jeunes gens et les jeunes filles de moins de 18 ans, qui sont employés dans le commerce et l'industrie ». La formation, d'une durée

de trois ans, doit être sanctionnée par le CAP (certificat d'aptitude professionnelle), créé en 1911. Ce texte pose ainsi les fondements de l'enseignement technique et professionnel pour les quarante années à venir.

Cette loi – bien qu'historiquement importante – et les suivantes, comme la loi dite Walter-Paulin (1937) qui veut obliger les entreprises à recruter des apprenti(e)s proportionnellement à leur nombre de salariés, ne permettront pas d'endiguer le déclin de l'apprentissage : alors qu'à la veille de la seconde guerre mondiale la scolarisation de l'enseignement technique se développe, les cours professionnels ne touchent que 12 % du public concerné (Pelpel & Troger, 2001, p. 72). La figure de l'apprenti(e), entendu(e) comme futur compagnon et maître, s'estompe progressivement pour devenir celle d'un(e) jeune ouvrier(e) du secteur de l'artisanat ou de l'industrie qui ne se différencie de l'ouvrier ni par le temps qu'il passe dans l'entreprise ni par les tâches qui lui sont confiées : l'apprenti est dès lors intégré au sein d'une condition ouvrière, dont il a moins de chance de sortir.

Il faut attendre les années 1970 pour que s'amorce une nouvelle transformation. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, l'apprentissage en école apparaît comme le lieu de formation le plus pertinent (Prost, 1981). À l'opposé, l'apprentissage en entreprise, considéré par beaucoup de partenaires sociaux comme la survivance d'un système obsolète et inefficace, fait l'objet d'une vive critique tant sociale qu'économique. Si, en 1959, les effectifs sont comparables dans les deux systèmes de formation (293 000 apprentis salariés *versus* 307 000 apprentis scolarisés), en 1975, on ne dénombre plus que 170 000 apprentis salariés contre 733 000 jeunes dans la voie scolaire (Moreau, 2003). L'État décide alors d'étendre la scolarisation de la formation professionnelle initiale à l'apprentissage. L'apprentissage devient une « affaire d'État ». Il s'agit de l'institutionnaliser non seulement en transformant la façon dont il est perçu par le public mais aussi en redéfinissant ses rapports avec l'enseignement professionnel et les entreprises. De fait, il s'agit de l'aligner sur les formes scolaires. La loi de 1971 (sur la formation professionnelle continue et l'apprentissage) est explicite à ce sujet : l'apprentissage est défini comme « une forme normale d'éducation professionnelle » qui présente des caractères spécifiques, lesquels, selon l'expression officielle consacrée, doivent le rendre « complémentaire et non concurrentiel » de la formation professionnelle en école. Le texte rend la rémunération

de l'apprenti(e) et le contrat d'apprentissage obligatoires. Il lui octroie un statut qui permet de le distinguer du jeune travailleur. L'apprentissage repose dès lors sur le principe de l'alternance entre un centre de formation d'apprentis (CFA) et un employeur, en vue de l'obtention d'une qualification ouvrière ou employée sanctionnée par le CAP.

À la fin des années 1980, et à l'initiative de la majorité des organisations patronales dont l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM)⁵ qui avaient pourtant boudé ce dispositif depuis le début du siècle dernier (Brucy, 1989), l'apprentissage élargit son offre de formation et se présente dès lors, ce qui avait déjà été envisagé mais non appliqué par la loi de 1971, comme une filière de formation à parité avec l'enseignement technologique et professionnel allant de la formation des ouvrier(e)s et des employé(e)s à celle des ingénieurs. Cette troisième réorganisation conduit à une situation inédite : une hausse progressive du nombre d'apprenti(e)s et une régression continue du nombre d'élèves de lycées professionnels.

Ainsi, depuis le XIX^e siècle, l'apprentissage a connu une histoire particulièrement mouvementée dont témoignent les nombreux textes de loi et réformes. Tout au long de cette période, il a fait l'objet de vifs débats visant tour à tour à définir son financement, les publics auxquels la formation est destinée, la définition du statut des ouvrier(e)s et des apprenti(e)s, les contenus des savoirs à transmettre ou, encore et surtout, les lieux les mieux appropriés à la transmission de ces savoirs. Les différentes controverses auront opposé les défenseurs d'un apprentissage réalisé en entreprise et les promoteurs d'une formation en école militant pour une reconnaissance nationale des diplômes. Ni la loi Astier de 1919 qui instaure le principe d'un enseignement professionnel gratuit et obligatoire ni la loi de 1971 n'auront permis de trouver un compromis. Cette « crise de l'apprentissage », qui est moins celle d'une éducation technique que celle d'un système de reproduction sociale (Lequin, 1989), va perdurer jusqu'aux années 1990. Elle va très largement contribuer à ce que l'État joue, dès la Libération, un rôle déterminant dans le processus de construction institutionnelle de l'enseignement technique et professionnel (Troger, 1990).

Pour autant, malgré l'ampleur de la critique sociale dont il a fait l'objet, l'apprentissage, qui semblait voué à disparaître, a résisté. Il est resté, jusqu'au milieu des années 1950, le principal outil d'acquisition et de transmission des métiers permettant aux enfants des classes laborieuses, essentiellement des

garçons, d'accéder à une formation et de se distinguer de la masse des ouvriers sans formation. Il a survécu à la prédilection accordée à une formation en école dont les valeurs portées depuis le début du siècle par l'Enseignement technique – la formation méthodique et complète de l'homme, du travailleur et du citoyen – se sont imposées progressivement durant les Trente Glorieuses. Depuis maintenant plus de deux décennies, tel un phénix qui renaît de ses cendres, il fait l'objet d'un véritable consensus partagé par de nombreux acteurs du monde économique et politique. Cette promotion de l'apprentissage, orchestrée par de nouvelles lois en 1987 puis en 1992, est l'aboutissement d'un compromis entre, d'une part, l'Éducation nationale qui poursuit un objectif de valorisation de l'apprentissage et d'élévation du niveau de formation au baccalauréat et, d'autre part, du patronat qui cherche une main-d'œuvre qualifiée et plus adaptée aux nouveaux besoins des entreprises.

Son succès semble irréfutable. La progression de ses effectifs en témoigne : de 225 000 apprenti(e)s en 1987, on passe à 426 300 en 2011 (MEN-DEPP, 2012), soit une augmentation de 90 %. Sous l'effet conjugué de la crise, du chômage et d'une critique de l'école – qui tout en reproduisant les inégalités ne serait pas à même de préparer les élèves à l'entrée dans l'emploi –, l'apprentissage est considéré par la très grande majorité des partenaires sociaux comme une solution particulièrement bien adaptée à la situation économique et sociale du pays. Dans un contexte où la mise en correspondance de la formation avec l'emploi a progressivement été naturalisée (Tanguy, 2002), l'idée selon laquelle c'est en rapprochant l'école de l'entreprise et en élevant le niveau de formation que l'on favorise l'insertion professionnelle s'est imposée progressivement au point qu'il n'apparaît plus possible aujourd'hui de la remettre en question.

Ce numéro de la *Revue française de pédagogie* a pour ambition de discuter ces évidences. Il rassemble plusieurs contributions présentées dans le cadre du colloque international pluridisciplinaire sur l'apprentissage qui s'est déroulé les 1^{er} et 2 décembre 2011, à Albi⁶. Ce colloque – qui à notre connaissance aura été le premier, en France, organisé par la communauté scientifique, à porter sur les formations par apprentissage – peut être mis en perspective avec un autre colloque⁷ ayant donné lieu à un dossier de la *Revue française de pédagogie* consacré à la formation professionnelle des ouvrier(e)s et des employé(e)s :

« Le CAP : regards croisés sur un diplôme centenaire » (Brucy, Maillard & Moreau, 2012).

Si le dossier consacré au CAP mettait l'accent sur un diplôme emblématique de l'histoire de la formation professionnelle initiale des ouvriers et employés, qui concerne aussi bien la voie scolaire que l'apprentissage, ce nouveau numéro est lui consacré uniquement aux formations par apprentissage. Il a pour objectif d'éclairer les transformations de ce système de formation par alternance, en les inscrivant dans l'histoire et en interrogeant ses relations avec le système éducatif et le système productif. Il vise à interroger les conséquences, pour la formation professionnelle des ouvriers et des employés, du tournant opéré au début des années 1990. Il offre ainsi l'opportunité de mettre sur le devant de la scène une fraction des jeunes populaires, celle des jeunes travailleurs et travailleuses, qui, « écartelée entre deux catégories médiatiques, la jeunesse étudiante et la jeunesse délinquante » (Moreau, 2004), est largement invisibilisée dans la recherche en sciences humaines et sociales.

Les cinq contributions qui ont été rassemblées visent à étudier les enjeux tant sociaux, éducatifs, économiques que culturels de la valorisation de l'apprentissage. Elles montrent que les « performances » qui sont souvent mises à son actif en matière d'accès à l'emploi et de promotion sociale doivent être relativisées, mais aussi et surtout inscrites dans une perspective socio-historique, condition nécessaire pour se dégager des termes du débat social.

Le renversement opéré entre la primauté accordée à une formation en école (axée sur les valeurs portées par l'Enseignement technique) et la primauté attribuée à une formation en entreprise soulève des questions fondamentales sur les finalités de la formation dispensée ainsi que sur la diversité des usages de ce mode de formation par ses publics en fonction de leur parcours scolaire, de leur origine sociale et de leur sexe. Ce dossier pose dès lors la question de la reconnaissance des savoirs ouvriers et employés tant à l'école que sur le marché du travail et, plus largement, celle de la place accordée aujourd'hui à la culture de travail, soit à une culture ouvrière (et employée) qui permettrait d'exercer un contrôle sur les décisions prises par les directions des entreprises et d'assurer de meilleures conditions d'exercice du travail et de la citoyenneté.

Le premier article s'attache à montrer que la compréhension des enjeux passés et présents de l'apprentissage implique d'analyser la genèse et l'évolution

de l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle en France. En interrogeant le terme même d'apprentissage, Guy Brucy démontre que l'utilisation du singulier induit la représentation d'une pratique homogène de la formation professionnelle alors même que, depuis le ^{xix}^e siècle, elle relève d'une réalité contrastée. L'histoire de l'apprentissage et de ses centres de formation ne peut être dissociée de celle de la formation en école et du lycée professionnel. L'auteur bouscule ainsi l'évidence selon laquelle la formation professionnelle initiale pourrait faire l'objet d'une définition consensuelle. Bien au contraire, elle fait l'objet d'affrontements qui reflètent des conceptions divergentes, voire antagonistes et concurrentes, tant de ses finalités que de son organisation. L'analyse ainsi menée invite à repérer la diversité des politiques qui ont été mises en œuvre, à saisir les transformations en cours en examinant les chaînes de médiation qui les lient aux ruptures antérieures afin d'appréhender la participation de la sphère productive et de la sphère éducative à la redéfinition de ce mode de formation.

Cette démarche d'analyse s'avère indispensable pour rendre compte des mouvements qui organisent les transformations de l'apprentissage et qui, au premier regard, peuvent apparaître contradictoires. Les contributions de Gilles Moreau et de Lucie Tanguy présentées dans ce numéro montrent ainsi qu'il convient de les interroger pour en dessiner les enjeux. Nombreuses sont les recherches d'historiens⁸ et de sociologues qui utilisent la notion de scolarisation pour caractériser le mouvement qui traverse la formation professionnelle initiale. C'est ainsi que, selon Gilles Moreau (2008), la « scolarisation de l'apprentissage » permet de souligner le processus de rapprochement entre l'apprentissage et l'école. Indéniablement l'apprentissage doit pour partie sa revalorisation à son intégration, en 1971, au système éducatif. Il tend, depuis cette date, à rejoindre la norme scolaire en matière d'évaluation et de définition des parcours de formation, comme le démontre son alignement avec l'enseignement technologique et professionnel. Reste que la scolarisation de l'apprentissage ne constitue pas le seul mouvement à l'œuvre. Elle ne suffit pas à expliquer les évolutions actuelles. Lucie Tanguy montre ainsi que les processus de décentralisation, en confiant la formation professionnelle initiale aux Régions, contribuent à externaliser l'apprentissage hors du système éducatif. De fait, l'examen des politiques menées par de grandes entreprises comme des pratiques déployées en situation de formation révèle que l'apprentissage ne peut être confondu avec l'école (Kergoat, 2007) : d'une part parce que la

modulation des temps, lieux et contenus de formation se négocie de plus en plus dans un cadre d'engagements réciproques permettant aux régions et à des entreprises singulières d'exprimer leurs intérêts particuliers ; et d'autre part parce que les modes de socialisation des apprenti(e)s (marqués par la confrontation au travail) et les modes de transmission des savoirs (axés sur une démarche inductive valorisant la mise en pratique de savoirs techniques) dénotent que, dans le cadre de l'apprentissage, l'atelier prime sur la classe.

Dès lors, comment caractériser les effets de ces déplacements sur la reconnaissance des savoirs ouvriers et employés ? Différentes études soulignent que, loin de participer à une promotion de la formation professionnelle, la restauration de l'apprentissage, pensée en termes de niveaux et conjuguée à un processus de « désouvriérisation » de la société française (Beaud, 1996), contribue à vider la qualification ouvrière de son contenu. La logique de poursuite d'études constitue ainsi une rupture avec les valeurs portées dès le début du siècle dernier par l'Enseignement technique, puisqu'elle s'impose au détriment de la vocation à former des ouvriers qualifiés (Brucy & Ropé, 2000). Les titulaires d'un CAP, d'un BEP voire d'un bac pro sont dès lors disqualifiés, marginalisés sur le marché du travail car « hors jeu ».

L'article de Lucie Tanguy met l'accent, à partir d'une analyse socio-historique, sur ces processus et en particulier sur la défaite du projet émancipateur de l'engagement professionnel (Moreau, 2004). Elle interroge les conséquences de l'inversion opérée entre une formation professionnelle intégrée au sein du système éducatif et l'externalisation en cours aujourd'hui avec le dernier acte de la décentralisation qui confie la formation professionnelle initiale et continue aux Régions.

Pour ce faire, l'auteure revient sur les débats, initiés après la seconde guerre mondiale, qui opposent deux grandes conceptions de la formation professionnelle : pour les uns, cette dernière doit consister en une forme d'enseignement unissant l'apprentissage d'un métier et une émancipation culturelle des futurs travailleurs au sein d'un système éducatif unifié ; pour les autres, elle doit être envisagée comme un mode de formation des futurs travailleurs permettant leur promotion au sein d'un segment autonome de l'appareil scolaire. Lucie Tanguy montre ainsi que l'apprentissage contemporain, réduit à une recherche d'efficacité dans l'ajustement aux mouvements de l'économie et de l'emploi, s'avère être un puissant révélateur de la distance parcourue depuis la fin des

années 1940. La configuration aujourd'hui en vigueur exclut la conviction partagée par ces grands réformateurs qu'ont été Langevin et Wallon autour des vertus libératrices de l'école et de ses capacités à former tant le travailleur que le citoyen. Reste que revenir sur ce « testament mal connu », retracer cette expérience oubliée invite, nous dit l'auteur, à dénaturaliser le présent et à entrevoir des possibles : ceux qui auraient pu être mais aussi ceux qui pourraient encore advenir.

Que sait-on dès lors sur les usages sociaux faits de l'apprentissage par les apprenti(e)s et leurs familles ? L'examen de la littérature produite sur ce domaine montre que les questions des publics, de leur morphologie sociale, de leurs pratiques et de leurs représentations sont finalement peu traitées. Or le public apprenti est loin d'être homogène et se différencie de celui des lycées professionnels (Capdevielle-Mognibas & Courtinat-Camps, 2013 ; Capdevielle-Mognibas, Prêteur & Favreau, 2013). D'un côté, les apprentis se recrutent aujourd'hui dans un milieu social un peu plus favorisé que celui des lycéens professionnels (un peu moins de pères ouvriers et surtout moins de parents au chômage et de mères au foyer) ; de l'autre, l'apprentissage rénové ne bouleverse pas, loin s'en faut, les clivages traditionnels : les jeunes issus de l'immigration comme les filles sont très largement mis à l'écart de ce dispositif. Non seulement ils et elles sont soumis à une plus forte sélection à l'entrée en apprentissage mais, quand ils y parviennent, ils connaissent plus de difficultés à accéder à l'emploi (Moreau, 2003). Le dispositif d'apprentissage reproduit la division sociale et sexuelle du travail : les filières de formation par apprentissage proposées sont non seulement encore moins mixtes, et c'est peu dire, que celles de l'enseignement professionnel et technologique (Kergoat, 2011) ; mais aussi, les filles, cantonnées dans quelques filières de formation, ont encore plus de difficulté que les garçons à pouvoir envisager une promotion sociale par la voie des diplômes.

C'est ainsi qu'à la diversité des politiques s'ajoute une hétérogénéité des populations apprenties qui interroge la propension des chercheurs à homogénéiser les classes populaires (Palheta, 2012). Il s'agit dès lors de dépasser la catégorie juridique des apprenti(e)s pour éclairer les caractéristiques sociales et scolaires de ces publics à partir de leurs pratiques, de leurs usages et de leurs représentations du dispositif, tout en rendant compte de la diversité des rapports au travail, à l'école et au(x) savoir(s) qu'ils développent (Capdevielle-Mognibas, Garric,

Courtinat-Camps *et al.*, 2011 ; Favreau & Capdevielle-Mognibas, 2011).

C'est l'exercice auquel se prête Gilles Moreau. Il nous invite à déconstruire la catégorie « apprenti » en se focalisant sur l'usage que les jeunes et leurs familles font de l'apprentissage. Si la loi sur la formation professionnelle de 1971 contribue à une homogénéisation du dispositif, la loi Séguin de 1987 va, en substituant à une hiérarchie informelle des métiers une hiérarchie explicite des diplômes, basculer vers l'hétérogénéité et vers un éclatement de ses usages. Une étude comparative portant sur deux générations d'apprentis (1992 et 2005) permet de souligner les mouvements de différenciation qui affectent ce mode de formation. Certes, l'arrivée des apprenti(e)s préparant un baccalauréat ou un diplôme de l'enseignement supérieur explique en partie cette différenciation croissante, mais elle ne l'épuise pas. L'attention portée par l'auteur aux parcours scolaires, aux rapports à l'école et au CFA, mais aussi à l'entreprise et au marché du travail, permet de mettre en exergue trois usages sociaux de l'apprentissage. L'analyse de ces transformations conduit l'auteur à formuler l'hypothèse d'une intensification des luttes pour la définition sociale de l'apprentissage, provoquée par les transformations opérées à la fin des années 1980.

L'analyse ainsi menée conduit à interroger le choix d'étendre les formations par apprentissage à l'enseignement supérieur. Dès l'examen de la proposition de loi de 1987, le Conseil économique et social mettait en garde sur les risques que l'extension de l'apprentissage ferait peser sur son financement, tandis que les députés de l'opposition ainsi que les syndicats de l'Éducation nationale s'inquiétaient du sort qui serait alors réservé aux élèves les plus fragilisés⁹. Ces inquiétudes n'étaient pas sans fondement : ce choix d'une rénovation « par le haut » a entraîné une mutation du public, mutation qui s'avère depuis lors en contradiction avec la fonction première de l'apprentissage, qui est de permettre à des jeunes d'obtenir une qualification qu'ils n'auraient pu acquérir autrement. Il semble qu'en définitive, à l'encontre des discours actuels, la rénovation de l'apprentissage contribue à accentuer les inégalités. Si la constitution d'une filière par apprentissage, à parité avec l'enseignement technologique et professionnel, reproduit l'ordre scolaire par la superposition de niveaux de formation hiérarchisés, elle ne permet cependant pas aux apprentis de s'élever au sein de la hiérarchie des diplômes, ce qui est encore plus vrai pour les filles. Parce que l'offre de formation rend aléatoire tout projet de poursuite d'étude au sein

d'une même spécialité (Moreau, 2003), la distance entre apprentis du « haut » et apprentis du « bas » n'est pas la résultante d'une « élimination différée des élèves en difficulté scolaire »¹⁰ ; elle tient bien plutôt au fait qu'il ne s'agit tout simplement pas de former la même main-d'œuvre ni de lui faire occuper la même place sur le marché du travail (Kergoat, 2011).

L'article de Jean-Jacques Arrighi poursuit la réflexion : réduit à un outil d'accès à l'emploi, l'apprentissage remplit-il la fonction qui lui est assignée de permettre l'accès à un métier et à un emploi qu'une fraction de la jeunesse n'aurait pu obtenir autrement ? Certes, observe l'auteur, si on se limite à la comparaison des taux bruts, le constat est sans appel : les apprenti(e)s s'insèrent mieux sur le marché du travail que les élèves formés en école. Cependant, les enquêtes sous-estiment que c'est la sélection des candidats opérée à l'entrée même du dispositif de formation comme la possibilité donnée aux apprenti(e)s d'acquérir une « expérience professionnelle » et de se constituer des « réseaux » qui expliquent ce résultat. De même, l'auteur souligne que, malgré l'importance des financements consacrés à ce mode de formation, la progression des effectifs apprentis est relative. En ce sens, il déconstruit l'idée selon laquelle l'apprentissage serait la solution au chômage des jeunes, d'abord parce que la majorité des entreprises françaises – et c'est sans doute une différence avec la Suisse ou l'Allemagne – n'ont pas d'intérêt économique avéré pour ce dispositif, mais aussi parce que la progression des effectifs doit pour beaucoup à son extension à des niveaux supérieurs de formation. Ainsi, l'apprentissage s'éloigne progressivement de sa vocation première : loin de privilégier les non-diplômés – touchés de plein fouet par le chômage –, il favorise ceux et celles qui ont le plus de facilités à accéder à l'emploi.

Pour expliquer la faible présence des filles en apprentissage et leur cantonnement dans quelques filières de formation, les chercheurs français mettent traditionnellement en avant la question de l'offre de formation (orientée dans le cadre de l'apprentissage sur les formations relevant de la production) ainsi que celle des « choix » opérés traditionnellement par les filles (axés sur les formations de service). Mais les recherches éclairent trop rarement le rôle des politiques des entreprises et des pratiques (discriminatoires) des employeurs en matière de sélection des candidats à l'apprentissage. C'est dans cette perspective que se situe la contribution, traduite de l'allemand, de Christian Imdorf qui interroge les pratiques des entreprises suisses en matière de recrutement

des apprentis dans le domaine de la réparation automobile. L'analyse fait écho aux travaux réalisés en France qui démontrent combien les pratiques de sélection par les entreprises mènent, en excluant les filles du dispositif, à reproduire la division sexuelle du travail (Kergoat, 2010). Ces pratiques relativisent les soi-disant meilleurs taux d'insertion des apprentis, sachant que les populations les plus fragilisées face à l'emploi – que sont les filles et les jeunes issus de l'immigration – sont, pour une bonne partie, reléguées au sein des lycées professionnels. Ce mécanisme de sélection améliore de façon conséquente le taux d'insertion des apprentis tout en disqualifiant un peu plus encore les lycées professionnels.

Ce dossier, sans prétendre épuiser les questions soulevées par ce mode spécifique de formation qu'est l'apprentissage, apporte une contribution précieuse à un domaine de recherche peu visible. En effet, si les médias, le monde politique comme celui des entreprises se font l'écho des « performances de l'apprentissage » comme instrument de modernisation économique et sociale¹¹, l'apprentissage (et plus largement l'enseignement professionnel) reste toujours un objet méconnu et déprécié.

Certes, on peut saluer les apports de l'histoire sur ce domaine grâce notamment au service d'histoire de l'éducation dirigé par Pierre Caspar¹². L'évolution est par contre beaucoup moins nette en sociologie¹³. Plusieurs raisons sont à l'origine de cet état de fait. La sociologie du travail s'est détournée de la formation professionnelle initiale malgré les apports importants d'auteurs comme Pierre Naville (1948), qui a mis en évidence les rapports entre les procès de formation et ceux d'une organisation hiérarchisée du travail. La sociologie de l'éducation, qui s'est constituée en France dans les années 1960, en prenant appui sur les théories de la reproduction, s'est très largement focalisée sur l'enseignement général et sur l'enseignement supérieur. De même, alors que Pierre Bourdieu a constamment mis en garde contre les risques d'une conception fixiste et étanche des champs, la sociologie de l'éducation a focalisé l'investigation sur le centre (l'enseignement général) et non sur les limites (la formation professionnelle) (Tanguy, 2005). Une autre raison réside, comme le souligne Ugo Palheta (2012), dans le fait que l'intérêt accordé aux objets sociologiques dérive souvent de la hauteur sociale des sujets étudiés ou quelquefois de leur exotisme postulé ; ainsi la place plus ou moins grande accordée à chaque objet est le produit de la division sociale du travail et des découpages propres à chaque discipline. Or ces découpages

institutionnels, que cela soit pour la sociologie, la psychologie ou encore pour l'histoire, tendent à complexifier les investigations et mènent les chercheurs à devoir construire leurs schèmes d'analyse dans différentes sous-disciplines.

Pourtant, ce champ de recherche demande à être développé. Non seulement les zones d'ombre sont nombreuses (aucune donnée ne nous permet par exemple de connaître le nombre de candidats à l'apprentissage qui, n'ayant pu trouver d'employeur, se rabattent sur les formations professionnelles scolaires), mais aussi beaucoup de questions demanderaient à être problématisées, voire à être reformulées. En effet, les études sur ce domaine sont bien souvent construites en fonction de la demande sociale. Il en va ainsi, par exemple, de la question de l'insertion professionnelle des apprenti(e)s, qui est sans aucun doute un des problèmes les plus étudiés mais qui l'est souvent dans les termes mêmes des débats sociaux, sans toujours faire l'objet d'une véritable contextualisation et problématisation.

De même, l'absence d'un champ d'étude autonome pour penser la formation professionnelle a très largement contribué à ce que les chercheurs travaillant sur cet objet empruntent souvent leur cadre d'analyse à la sociologie de l'éducation en général et à la sociologie de la reproduction en particulier. Du coup, cet emprunt contribue à occulter le fait, pourtant décisif, que l'apprentissage est le segment du système éducatif le plus étroitement lié au monde du travail. Si on

ne peut nier la reproduction sociale induite par les mécanismes d'orientation, il importe néanmoins de rompre avec des cadres d'analyse qui, aussi pertinents soient-ils, étudient l'apprentissage uniquement en posant l'école comme référence. Ceux-ci conduisent à définir les apprenti(e)s « en creux » (Moreau, 2003), uniquement en référence aux lycéens de l'enseignement général. Cette posture conduit inévitablement à décrire les publics concernés comme particulièrement dominés, démunis de toute pratique sociale et culturelle autonome (Kergoat, 2006).

Ce numéro consacré à l'apprentissage tente de mettre en relation des travaux issus de différentes disciplines afin d'échapper aux découpages institutionnels et de confronter les méthodologies et les problématiques déployées au sein de la communauté scientifique. Il montre la nécessité de poursuivre la réflexion en renouvelant nos cadres théoriques et méthodologiques afin que la recherche scientifique puisse jouer son rôle et peut-être contribuer à infléchir les processus profondément inégalitaires que ce dossier a tenté de mettre au jour.

Prisca Kergoat

prisca.kergoat@univ-tlse2.fr

Université de Toulouse-Le Mirail-Toulouse 2, CERTOP

Valérie Capdevielle-Mognibas

capdevie@univ-tlse2.fr

Université de Toulouse-Le Mirail-Toulouse 2, laboratoire PDPS

NOTES

- 1 Jean-Jacques Rousseau, « Émile ou De l'éducation » (1762), cité par A. Léon (1968, p. 14).
- 2 En France, les CFA sont des établissements d'enseignement dispensant une formation générale, technologique et pratique qui doit compléter la formation reçue en entreprise et s'articuler avec elle. La tutelle pédagogique est en général exercée par le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ou par le ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt. Ils sont créés pour la plupart à la suite de la conclusion de conventions entre les régions et des organismes pour une durée de cinq ans renouvelables. Ainsi, les CFA peuvent être distingués selon les types d'organismes qui les gèrent tels que : les chambres de commerce, de métiers ou d'agriculture, les établissements d'enseignement public ou privé sous contrat, les entreprises, les associations, etc. (MEN-DEPP, 2013).
- 3 En France, l'apprenti perçoit un salaire calculé en fonction de son âge et de son ancienneté dans le dispositif. Ce salaire varie de 25 % du SMIC pour les 16-17 ans au cours de la première année de contrat à 78 % du SMIC (ou du salaire minimum conventionnel correspondant à l'emploi occupé) pour les plus de 20 ans à partir de la troisième année. Les employeurs, y compris ceux du secteur public non industriel et commercial, bénéficient

d'exonérations des cotisations sociales, ainsi que d'aides des régions ou de l'État (DARES, 2013).

- 4 La loi Le Chapelier, promulguée en France le 14 juin 1791, proscriit les organisations ouvrières, notamment les corporations des métiers, mais également les rassemblements paysans et ouvriers ainsi que le compagnonnage. Elle a ainsi provoqué la disparition de l'organisation collective des producteurs et du contrôle de l'accès à la profession et donc à la formation.
- 5 Mais aussi le Conseil national du patronat français (CNPFP), l'Association permanente des chambres de métiers (APCM), la Confédération générale des petites et moyennes industries (CGPME), la Fédération nationale du bâtiment (FNB), la Fédération nationale des travaux publics (FNTP), l'Union des industries du textile (UIT), etc.
- 6 Colloque international pluridisciplinaire : « L'apprentissage : vecteur d'insertion et d'égalité des chances ? Ce qu'en disent les chercheurs... », 1^{er} et 2 décembre 2011, CUFR Jean-François Champollion, Albi, avec le soutien du Centre universitaire Jean-François Champollion ainsi que de deux laboratoires de recherche de l'université Toulouse-Le Mirail-Toulouse 2, le Centre d'études et de recherches sur le travail, les organisations et le pouvoir (CERTOP) et le laboratoire « Psychologie du Développement et Processus de Socialisation » (PDPS).

- 7 Colloque international « Le centenaire du CAP », organisé par le Groupe de recherches et d'études sociologiques du Centre Ouest (GRESO), les 18, 19 et 20 octobre 2011 à Poitiers.
- 8 La notion de « scolarisation » pour désigner le mouvement traversé par la formation professionnelle initiale a été introduite par A. Prost (1981).
- 9 Sur cette question, se référer à l'article de M.-C. Combes (1988).
- 10 Notion reprise à F. Cœuvrard (1979).
- 11 À titre d'exemple, se référer au quotidien *Le Monde*, n° 21047 du jeudi 20 septembre 2012.
- 12 À notre connaissance, il n'existe qu'un seul ouvrage synthétique de référence sur l'histoire de(s) l'apprentissage(s), celui dirigé par T. Charmasson (2005).
- 13 Sur cette question, se référer à la note de synthèse de L. Tanguy (2000).

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUD S. (1996). « Les "bacs pro". La "désouvriérisation" des lycées professionnels ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 114, p. 21-29.
- BRUCY G. (1989). « CAP et certificats de spécialités : les enjeux de la formation au lendemain de la seconde guerre mondiale ». *Formation emploi*, n° 27-28, p. 131-146.
- BRUCY G., MAILLARD F. & MOREAU G. (2012). « Le CAP : regards croisés sur un diplôme centenaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 180.
- BRUCY G. & ROPÉ F. (2000). *Suffit-il de scolariser ?* Paris : Les Éd. de l'Atelier.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V. & COURTINAT-CAMPS A. (2013). « Préparer un certificat d'aptitude professionnelle en 2011 ». In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (dir.), *Le CAP, un diplôme du peuple. 1911-2011*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 281-295.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., GARRIC N., COURTINAT-CAMPS A. & FAVREAU C. (2011). « Diversité des formes du rapport au savoir chez des lycéen(ne)s professionnels et apprenti(e)s de niveau V ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n° 60-2, p. 94-100.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V., PRÊTEUR Y. & FAVREAU C. (2013). « Rapport au savoir et construction des parcours de formation au sein de la formation professionnelle initiale de niveau V. Genèse des ruptures de contrat d'apprentissage ». *L'Orientaion scolaire et professionnelle*, n° 42, p. 103-126.
- CHARMASSON T. (dir.) (2005). *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*. Paris : CTHS.
- COMBES M.-C. (1988). « La loi de 1987 sur l'apprentissage ». *Formation emploi*, n° 22, p. 83-97.
- DARES (2013). *Le contrat d'apprentissage*. En ligne : <http://travail-emploi.gouv.fr/informations-pratiques,89/fiches-pratiques,91/contrats,109/le-contrat-d-apprentissage,13810.html> (consulté le 20 juin 2013).
- FAVREAU C. & CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V. (2011). « Formation par alternance : expérience scolaire et rapport à l'apprendre chez des apprentis de niveau V et leurs maîtres d'apprentissage ». *Psychologie du travail et des organisations*, n° 17-2, p. 253-268.
- KERGOAT P. (2006). « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière ». *Sociologie du travail*, n° 48, p. 545-560.
- KERGOAT P. (2007). « Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises ». *Formation emploi*, n° 99, p. 13-27.
- KERGOAT P. (2010). « A reflection on inequalities at the crossroad of education and work ». *Revue suisse de sociologie*, vol. 36, n° 1, p. 53-72.
- KERGOAT P. (2011). « Quand les grandes entreprises définissent les modalités d'accès à l'éducation ». *Éducation permanente*, hors série AFPA, p. 89-104.
- LÉON A. (1968). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : PUF.
- LEQUIN Y. (1989). « L'apprentissage en France au XIX^e siècle : rupture ou continuité ? ». *Formation emploi*, n° 27-28, p. 91-100.
- MEN-DEPP (2012). « Les apprentis ». *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. En ligne : [http://www.education.gouv.fr/cid73420/reperes-et-references-statistiques-2012.html#Les apprentis](http://www.education.gouv.fr/cid73420/reperes-et-references-statistiques-2012.html#Les%20apprentis) (consulté le 20 juin 2013).
- MEN-DEPP (2013). « Les apprentis ». *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. En ligne : [http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Les apprentis](http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Les%20apprentis) (consulté le 20 juin 2013).
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- MOREAU G. (2004). « L'enseignement professionnel ou la défaite d'un projet émancipateur ». *Le Monde diplomatique*, avril 2004, p. 22-23.
- MOREAU G. (2008). « L'apprentissage : une singulière métamorphose ». *Formation emploi*, n° 101, p. 119-133.
- NAVILLE P. (1948). *La formation professionnelle et l'école*. Paris : PUF.
- CŒUVRARD F. (1979). « "Démocratisation" ou élimination différée ? Note sur l'évolution du recrutement social de l'enseignement secondaire en France, entre 1958 et 1976 ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 87-97.
- PALHETA U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- PELPEL P. & TROGER V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'Harmattan.
- PROST A. (1981). *La scolarisation des apprentissages. L'école et la famille dans une société en mutation, Tome 4. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris : Nouvelle librairie de France.
- TANGUY L. (2000). « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle de perspective ». *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 97-127.

TANGUY L. (2002). « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970) ». *Revue française de sociologie*, n° 43, p. 685-709.

TANGUY L. (2005). « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? ». *Éducation et Sociétés*, n° 16, p. 99-122.

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, histoire, université de Paris 4-Sorbonne.