Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990

Training in the workplace and vocational training in school, a perspective from the 1950s to the 1990s

Lucie Tanguy

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4153>

DOI : 10.4000/rfp.4153

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 16 décembre 2013

Pagination : 27-37

ISBN : 978-2-84788-494-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Lucie Tanguy, « Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990 », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 183 | avril-mai-juin, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4153> ; DOI : 10.4000/rfp.4153

Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990

Lucie Tanguy

Apprentissage en entreprise, formation professionnelle en école et formation en alternance sont autant de formes qui se sont succédé dans le temps avant de se combiner aujourd'hui. Loin d'obéir à des exigences pédagogiques, cette évolution est de nature essentiellement politique. Telle est la grille de lecture proposée ici pour rendre compte des changements observés en matière d'orientation des politiques scolaires des années 1950 aux années 1990. Intégrer la formation professionnelle dans l'appareil scolaire dans les années 1950 signifiait acquérir une culture de citoyen en même temps qu'apprendre un métier. Quatre décennies plus tard, la restauration de l'apprentissage représente une forme accomplie de recherche d'efficacité dans l'ajustement aux mouvements de l'économie et de l'emploi.

Mots-clés (TESE) : formation et enseignement professionnels, citoyen, identité culturelle, marché du travail, inégalité sociale.

INTRODUCTION

L'apprentissage en entreprise est aujourd'hui promu et perçu comme une alternative à la formation en école, susceptible de résoudre divers problèmes de la jeunesse dont, le plus crucial, celui de l'accès à l'emploi. Il est présenté comme modèle de formation correspondant aux nécessités des changements en cours dans la sphère du travail, mais aussi de la socialisation des individus, de la modernisation d'institutions jugées caduques.

La majorité des études sociologiques qui y sont consacrées s'appliquent à recueillir et à interpréter les données sociales qui le caractérisent, ici et main-

tenant, à identifier les différents acteurs qui le mettent en œuvre et à étudier leurs interactions. Elles construisent ainsi des configurations de faits qui démythifient les représentations qui en sont données par les discours de ses partisans. Mais rares sont celles qui adoptent une approche socio-historique permettant d'élargir la compréhension d'un retour sur des configurations antérieures. Retour indispensable pour rompre avec l'idée d'évolution nécessaire qui imprègne les discours tenus sur ce domaine de questions. Si, nous dit R. Castel qui s'est donné pour tâche de penser le changement, « l'objet de la sociologie est bien l'analyse de la configuration actuelle des rapports sociaux, elle est aussi de ce fait un travail méthodique pour reconstruire les trajectoires

historiques qui ont abouti à ces agencements contemporains. » (2012, p. 37-39).

Telle est la posture d'esprit qui préside à l'analyse qui suit. Elle montre que la réactivation de l'apprentissage n'est pas un fait nouveau, mais plutôt une résurgence d'un passé et l'accomplissement d'une lutte continue depuis plus d'un siècle entre les partisans d'un système éducatif intégrant toutes les formes d'encadrement des jeunes générations d'une nation, quelles que soient leurs origines sociales et leurs destinées, pendant une durée plus ou moins longue, et les partisans d'une formation professionnelle partagée entre l'école et l'entreprise (Troger, 2000 ; Brucy & Troger, 2000). Elle n'en fait pas une histoire, au sens disciplinaire du terme¹, mais présente la configuration actuelle comme le produit de changements antérieurs. Pour ce faire, des moments et des faits majeurs ont été sélectionnés, comme la mise en école de la formation professionnelle, les formes prises par son intégration dans l'appareil scolaire, les modalités d'inversion opérées depuis une trentaine d'années de l'école vers l'entreprise pour de larges fractions de la jeunesse.

La première séquence distinguée insiste sur le contexte politique dans lequel s'est faite cette mise en école de la formation professionnelle et sur les luttes entre les partisans d'un projet de réforme radicale du système scolaire et les défenseurs d'une spécificité de l'enseignement professionnel et technique. La deuxième montre que la succession des réformes accomplies dans les années 1960-1970, vues comme autant d'étapes d'un processus de démocratisation scolaire, fait de l'enseignement professionnel une voie de remédiation à l'échec scolaire. La loi de 1971 et les dispositifs qui la suivent infléchissent ce mouvement d'extension de la scolarisation au profit d'un retour en entreprise et institutionnalisent une formation en alternance. La dernière configuration, celle des années en cours, se caractérise par un changement d'orientation de la mission du système éducatif : une recherche d'efficacité dans l'ajustement aux mouvements de l'économie et de l'emploi, délaissant les ambitions culturelles et citoyennes des débuts de la période examinée.

Outils de compréhension, les mots ne sont pas neutres : la formation professionnelle est d'abord nommée apprentissage avant son intégration dans des établissements scolaires qui prennent le nom de centres d'apprentissage, puis de collèges d'enseignement technique, de lycées d'enseignement professionnel et aujourd'hui de lycées professionnels. On notera que les termes de collège et d'enseigne-

ment ont disparu pour laisser place à ceux de lycée et au qualificatif de professionnel, appellations qui prennent sens dans une politique scolaire qui entend intégrer des institutions hétérogènes (quant à leurs publics et à leurs missions) tout en les ordonnant dans une hiérarchie, elle sensiblement stable.

Opposer la locution « mise en école » à celle de « scolarisation », communément utilisée, relève de la même vigilance à l'égard des mots qui traduisent les changements à faire advenir. Le terme de scolarisation appliqué à la formation professionnelle en école, avant tout utilisé par les adversaires de l'école, s'est ensuite diffusé pour devenir une formule commune qui déforme la réalité. À la différence des lycées d'enseignement général, l'atelier est le lieu central de la formation dans les lycées professionnels. Le travail sur la matière ou les choses y occupe une importance primordiale en termes de temps d'études et de valeur qui lui est accordée à l'examen certifiant cette formation. La pédagogie pratiquée relève d'un raisonnement inductif et non déductif. Autant de différences qui mettent en cause la vision donnée par le qualificatif de scolaire appliqué à la formation professionnelle en école.

L'analyse qui suit entend également éclairer les termes dans lesquels les débats sur la démocratisation de l'école et l'égalité des chances sont menés aujourd'hui. Rappeler des idées émises, des expériences faites ici ou là, des projets de réforme globale du système éducatif qui ont fait date constitue une source de propositions qui vont à l'encontre de celles communément admises : la généralisation de l'enseignement secondaire, lieu et objet de culture partagée par exemple. Les grands réformateurs qu'étaient Langevin, Wallon et leurs compagnons n'ont pas cessé de vouloir dissiper les illusions d'un universalisme qui serait immanent à l'enseignement général et dont la généralisation à tous ne servirait ni les intérêts ni l'émancipation des classes populaires.

L'ignorance dans laquelle sont tenus les enseignants professionnels et techniques résiste à tous les rappels des quelques chercheurs qui en font leurs objets d'études (Moreau, 2003, p. 9 ; Ungerer, 1987). L'absence de tradition sociologique forte dans ce domaine de questions situées à la frontière de l'école et du travail ne favorise pas l'analyse des changements en cours durant ces dernières décennies, changements qu'atteste la substitution du terme de « formation » à celui d'« éducation », et qui concernent également les actions éducatives accomplies dans tous les segments de l'appareil scolaire.

LA MISE EN ÉCOLE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE APRÈS LA SECONDE GUERRE MONDIALE

Il nous faut rappeler, au moins brièvement, les conditions dans lesquelles se fait ce déplacement. À la veille de la seconde guerre mondiale, l'apprentissage en entreprise, artisanale et industrielle, reste la forme dominante de la formation professionnelle et est considéré comme notoirement insuffisant. L'insuffisance du volume de places d'apprentissage, la perte de qualité de celui-ci, les contradictions entre formes d'organisation du travail et formes d'apprentissage sont vécues et désignées comme une « crise de l'apprentissage ». En 1938, le Conseil national économique publie un rapport sur le « problème de l'apprentissage » qui insiste sur « la nécessité pour l'industrie d'un effort national pour mettre en place un système de formation professionnelle plus cohérent ». En 1954, lors de journées internationales organisées suite à la signature du traité de Bruxelles sur la formation professionnelle, le président de la commission d'apprentissage du Syndicat général des industries mécaniques rappelle que les écoles d'usines assuraient jusqu'au début des années 1950 le renouvellement de 18 % du personnel qualifié, de 25 % du personnel de maîtrise dans la fonderie et de 25 % du personnel qualifié dans l'ensemble des industries de la transformation des métaux. Il souligne également les coûts d'une telle formation (qui varieraient de 300 à 800 francs pour trois années d'études par apprenti), coûts d'autant plus élevés pour une entreprise que « la moitié et parfois les deux tiers des jeunes ouvriers ainsi formés quittent leurs établissements avant l'âge de trente ans et 20 à 40 % avant le service militaire ». C'est dans ce contexte que le recours à l'État et à ses institutions de formation apparaît comme une réponse à ce qui est appelé « crise de l'apprentissage ».

Le rôle de l'État est à l'évidence déterminant dans ce processus de construction institutionnelle de l'enseignement technique (segment de l'appareil scolaire qui comprend les écoles techniques et la formation professionnelle conduisant aux emplois d'exécution). Le ministère de l'Éducation nationale, comme tous les organes centraux de l'État, est habité par des hommes qui proviennent des principales forces politiques issues de la Résistance : le premier directeur de l'Enseignement technique, Paul Le Rolland (1944-1947), est un communiste. Les hommes qui occupent l'administration au niveau central ou local ont parfois collaboré aux projets de réformes préconisés dans le

sillage du ministère de Jean Zay durant le Front populaire, ou ont fréquenté les réformateurs rassemblés autour d'intellectuels tels que Paul Langevin et Henri Wallon, dont le plan de refonte du système éducatif a fait date. Bien que resté sans application, il a constitué une référence quasi rituelle invoquée pour justifier les réformes scolaires qui se sont succédées jusqu'aux années 1980. Parce qu'il représente l'expression d'une école démocratique, dépassant les limites de l'école républicaine, qu'il proposait une refonte totale des structures et des contenus de l'enseignement du primaire au supérieur, nous en rappellerons les aspects qui concernent plus directement notre propos : les rapports entre enseignement technique et enseignement général ainsi que les profils des auteurs à l'origine de ces changements, Paul Langevin et Henri Wallon.

Depuis les années 1920, P. Langevin, physicien renommé, est omniprésent sur la scène éducative. Président de la Société française de pédagogie et des Compagnons de l'Université nouvelle, il est engagé au service de la cause d'une école plus juste. À la fin des années 1930, il apparaît comme l'une des figures centrales autour de laquelle gravitent de nombreux intellectuels partisans d'une véritable réforme de l'enseignement qui aille du primaire au supérieur. Parmi eux, les grands noms des sciences sociales, Marc Bloch, Lucien Febvre, Maurice Halbwachs, André Philip, Henri Wallon (Sorel, 1997). Tous partagent un projet de changement social sur les bases d'un renouveau éducatif. L'engagement de scientifiques dans le domaine éducatif, antérieurement occupé plutôt par les littéraires, exprime un mouvement plus large orienté vers la science, sa diffusion comme source de progrès techniques mais aussi moraux. Tous militent pour l'apprentissage d'un esprit rationnel, fondé sur l'expérience plus que sur les mathématiques trop abstraites, et pour la reconnaissance d'une nouvelle hiérarchie de valeurs (Gutteriez, 2010). De ce creuset de savants républicains sortit au début des années 1930 l'Union rationaliste, influente dans la transformation de l'INOP en INETOP (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle), officiellement rattaché au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), dans la création du Palais de la découverte (menée par H. Laugier et J. Perrin) et dans celle du CNRS. Pour eux, il s'agit de former à la fois des techniciens compétents dans leur domaine et des citoyens éclairés, c'est-à-dire des esprits exempts de préjugés sociaux, raciaux et moraux. Ils ne poursuivent pas l'instauration d'une société sans inégalités sociales, mais d'« une société où l'ouvrier et le magistrat auront reçu la même

culture commune et se seraient librement déterminés dans une voie professionnelle en fonction de leurs goûts et de leurs aptitudes, une société où les élites seraient multiples... » (Garnier, 2010).

H. Wallon, qui succède à P. Langevin après sa mort à la tête de la commission, est lui aussi un scientifique et un militant pédagogique. Il contribue aux publications des associations pédagogiques comme : *Les Cahiers du groupe Minkowska* ; la revue des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) *Vers l'éducation nouvelle* ; l'organe historique du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle* ; ainsi qu'à des revues plus « politiques » comme *La Pensée* et *L'école et la Nation* (d'obédience communiste). Son intérêt pour les questions de pédagogie est à resituer dans une posture philosophique où l'union de la science et de l'action est fondamentale. Comme P. Langevin, il prône un enseignement fondé sur une méthode expérimentale, et l'expérience qui permettra à l'enfant d'accéder à « la vraie culture (qui à terme) doit mettre l'homme en état de dominer les problèmes de son temps, de son monde » (Gutteriez & Ohayon, 2010). Pour ces adeptes du mouvement de l'Éducation nouvelle, l'acte éducatif est un acte politique, et la pédagogie n'est pas seulement l'affaire des enseignants, car l'égalité des droits à l'éducation est aussi un droit des travailleurs à l'émancipation intellectuelle et à la culture.

Georges Friedmann, un des fondateurs de la sociologie du travail en France, est aussi une figure de ce courant de pensée attaché à définir un enseignement technique qui rivaliserait avec l'enseignement secondaire scientifique et littéraire. À la fin des années 1940, 23 % seulement des enfants ou jeunes gens de 11 à 18 ans poursuivaient leurs études dans des établissements scolaires au-delà de la scolarité obligatoire : 14 % dans l'enseignement du second degré (public ou privé), 4 % dans les cours complémentaires et 5 % dans des établissements de l'enseignement technique (publics ou privés) y compris les centres d'apprentissage (Friedmann, 1950). Il souhaite inverser cette situation parce que « le milieu technique enveloppe l'environnement de l'enfant ». Agrégé de philosophie, successivement professeur dans un lycée, un collège technique et des établissements d'enseignement supérieur (dont le CNAM), ayant eu par ailleurs l'occasion, au cours d'une mission administrative, de visiter à travers le pays de nombreux centres d'apprentissage et d'être en contact direct avec l'enseignement primaire, il s'efforce de convaincre ses contemporains qu'il importe de

« reconsidérer la dignité de la technique dominée par l'esprit humain, sans pour autant sacrifier les authentiques valeurs, héritage du passé. L'humanisation de la technique est une des grandes missions et sans doute même l'essentielle du ^{xx}e siècle. C'est en première urgence, dans la formation des citoyens qu'elle doit être pensée, cherchée, réalisée. » (Friedmann, 1950, p. 3). C'est en cela que ce défenseur de l'intégration de la formation professionnelle dans une école rénovée, unique, où l'entrée dans un métier est reportée à 15 ans, s'inscrit à côté des grands réformateurs présentés plus haut : assurer une unité de formation des citoyens. Tout comme P. Langevin et L. Febvre, G. Friedmann place sa réflexion dans un futur à faire advenir : « Imaginer une réforme de l'enseignement en 1950, ce n'est pas agir sur la France de 1951, c'est travailler pour la France de 1965 à 1970, et donc prévoir ce que seront les besoins de la France en 1965, sa place dans le monde, sa situation sociale. » Il pressent que les obstacles à lever sont aussi lourds que nombreux, y compris dans le corps enseignant, comme l'évoque cette remarque : « Prenons deux professeurs "moyens", l'un de lycée, l'autre de collège technique, entre eux la distance mentale et affective (sur ce terrain professionnel) est aussi grande qu'entre gens de nationalité différente. Ils ne semblent pas parler la même langue et s'observent avec méfiance et susceptibilité à travers de lointaines frontières. Deux branches essentielles de notre activité nationale se comportent alors l'une pour l'autre comme des pays étrangers. » (Friedmann, 1950, p. 52).

Certes « ce climat de transformation sociale et de révolution égalitaire » (Febvre, 1950) qui imprègne l'immédiat après-guerre a ensuite laissé place à des hommes politiques plus modérés, exprimant des rapports de force inscrits plus profondément dans l'évolution structurelle de la France. Mais des idées ont été avancées, des décisions prises, des dispositifs mis en place, qui ont marqué la doctrine de l'enseignement technique à ses débuts : extirper l'apprentissage du métier de ses racines empiriques, lui conférer une base rationnelle à partir de la méthode des sciences expérimentales et former le citoyen. La création de cet enseignement technique, intégrant l'apprentissage aux métiers manuels, a été jugée par les auteurs cités ci-dessus comme l'expérience sociale la plus novatrice de cette période en France.

Dans le même temps, un autre courant de pensée, porté par des hauts fonctionnaires de l'État comme Albert Buisson, des inspecteurs généraux et régionaux et la majorité de l'administration de

l'Enseignement technique, se distingue du précédent en ce qu'il plaide pour une autonomie de l'enseignement technique et non pour un système unique d'enseignement. Ces hommes défendent l'idée d'une structure d'enseignement technique intégrant tous les niveaux de formation allant de l'ouvrier à l'ingénieur en passant par le technicien, structure dont l'unité était, selon eux, susceptible de favoriser le développement de l'enseignement technique dans son ensemble en concurrence avec l'enseignement secondaire, de permettre la formation d'un « esprit » propre lui donnant sa cohésion et de garantir une étroite liaison avec la production et avec l'industrie moderne, considérée comme source de progrès. La majorité d'entre eux considéraient la collaboration entre l'Enseignement technique (pas synonyme d'Éducation nationale) et « la Profession » (entreprises et organisations professionnelles) comme nécessaire. Ils s'opposent ainsi à ce principe du plan Langevin-Wallon, l'unité fondamentale d'un enseignement accordant le primat à la citoyenneté. C'est le point de vue de ces partisans du « verticalisme », partisans d'une autonomie complète de l'enseignement technique, condition d'une formation de haute qualité, qui l'a emporté dans un premier temps parce que soutenu par des forces sociales organisées dans le monde des entreprises ainsi que dans le monde politique². L'intégration de la formation professionnelle dans l'école s'est effectuée sur un compromis qui reconnaît l'autorité de l'État mais non la transformation culturelle voulue par le plan Langevin-Wallon et les mouvements d'éducation populaire.

INTÉGRATION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE ET RESTAURATION DE L'APPRENTISSAGE

Durant les années 1950, l'enseignement technique (court et long) est toujours considéré comme inférieur à l'enseignement général, mais ne lui est pas subordonné, ni stigmatisé par l'échec scolaire. Ces enseignements s'inscrivent dans des rapports hiérarchiques surtout par leur public d'origine plus populaire : c'est donc leur caractère social qui est premier. Quelques faits marquants montrent, on va le voir, que l'évolution institutionnelle de l'enseignement technique et professionnel n'est pas dissociable de la politique de scolarisation de tous les jeunes de 14 à 16 ans dans le collège.

La direction de l'Enseignement technique (DET) disparaît des structures administratives dans les années 1960³, à la suite de la réforme Berthoin (1959) qui institue la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, crée un cycle d'observation (classes de 6^e et 5^e), transforme les centres d'apprentissage (CA) en collèges d'enseignement technique (CET), rassemble les collèges techniques et les écoles nationales professionnelles (ENP) en lycées techniques, instaure le recrutement des élèves de l'enseignement technique à l'issue de la classe de 5^e et non plus à la sortie de l'école primaire (Brucy, 1998, chap. 9). La réforme Capelle-Fouchet (1963) prolonge ces transformations : elle crée le collège d'enseignement secondaire (CES, avec des filières séparées) et reporte l'entrée en enseignement professionnel à la fin de la classe de 3^e. Au premier abord, la réforme Haby (1975) paraît clore ce mouvement préconisé par le plan Langevin-Wallon par la création d'un collège unique dont les filières antérieures ont été supprimées. Cette succession de réformes, considérées pendant un temps comme autant d'étapes d'un processus de démocratisation scolaire, apparaît *a posteriori* sous un autre jour. L'enseignement professionnel devient un simple outil de résolution du problème de la scolarisation de masse dans le collège unique : c'est, comme le dit J.-M. Chapoulie (2010), la « ressource pour assurer la scolarité obligatoire ». Il tend à devenir une voie de remédiation à l'échec scolaire, représenté par son public plus que par son contenu, perdant de ce fait sa capacité d'accès à la qualification ouvrière.

Ce rapide retour sur plus de deux décennies de réformes scolaires fait voir que l'unité fondamentale recherchée par les premiers réformateurs d'après guerre, loin de s'accomplir par une intégration des enseignements techniques dans le système scolaire, a plutôt consolidé les rapports hiérarchiques entre ces deux branches d'enseignement. Progressivement, l'enseignement technique a néanmoins été intégré puis reconnu dans les lycées concurrençant l'enseignement général dans la mesure où il autorisait des études supérieures. L'enseignement professionnel a lui connu une dépréciation continue, corrélativement à l'extension de la scolarisation et à l'élévation des diplômes requis pour accéder à un emploi. Il se présente ainsi comme un échec au regard de ceux qui souhaitaient lui conférer une identité propre, par des voies différentes : 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 uns ; un mode de formation de ces futurs travailleurs permettant leur

promotion au sein d'un segment autonome de l'appareil scolaire, pour les autres. Au-delà de leurs divergences de points de vue, ces réformateurs partageaient une conviction : les vertus libératrices de l'école et ses capacités à transformer l'ordre social.

De l'apprentissage à l'alternance

Le retour à l'apprentissage en entreprise s'écarte radicalement de ces deux conceptions. Il s'établit sur une critique de l'école, jugée inapte à préparer les jeunes au marché du travail. Cette évolution disqualifie, on va le voir, l'apprentissage complet d'un métier et ne participe pas, loin s'en faut, à l'émancipation culturelle des futurs travailleurs.

Parallèlement à ce changement de statut de la formation professionnelle (désormais appelée enseignement technique court), l'apprentissage en entreprise régressait jusqu'à ce qu'il soit restauré par la loi de 1971. Son image est si dépréciée qu'un rapport à la Délégation permanente à la formation professionnelle conclut que « la valeur pédagogique de l'apprentissage est limitée à une simple adaptation à l'ambiance professionnelle » (Kieffer & Tanguy, 1975). De fait, près d'un quart des apprentis ayant signé un contrat ne suit aucun cours, et moins de 40 % des candidats présentés à un examen (examen de fin d'apprentissage artisanal [EFAA] ou certificat d'aptitude professionnelle [CAP]) l'obtiennent (Patris, 1977, p. 224).

C'est dans ce contexte que la loi de 1971, loi qui institue « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente », se propose de promouvoir l'apprentissage au rang « d'une véritable voie de l'enseignement technique ». À cette loi, dont on n'a retenu que le titre « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente », sont pourtant associées trois autres : une sur l'« orientation vers l'enseignement technique et professionnel » qui porte sur l'articulation entre le collège et les lycées professionnels, une autre relative au financement des premières formes de formation professionnelle et celle concernant l'apprentissage. Paradoxalement, en même temps qu'elle proclame l'apprentissage comme voie de l'enseignement technique, cette loi reconnaît l'apprenti comme un jeune travailleur d'un type particulier. Elle institue une nouvelle forme juridique, le centre de formation d'apprentis (CFA) et définit le contrat d'apprentissage stipulant le nombre d'heures de formation obligatoire, le montant d'une rémunération non moins obligatoire (fonction du SMIG) et réglemente le temps de présence des apprentis dans l'entreprise.

Les modalités selon lesquelles s'est réalisée l'extension de la scolarité dans le collège pour les élèves échouant aux normes d'apprentissage scolaire ont participé à la restauration de l'apprentissage professionnel en alternance par la création des classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) destinées à ce type d'élèves à la sortie de la classe de 5^e. Les CPA sont alors définies comme un « pont entre l'école et l'apprentissage proprement dit qui leur succède », autant de changements qui président à l'instauration d'une nouvelle forme d'enseignement par alternance qui s'est ensuite étendue à tous les niveaux de formation et qui confère à l'entreprise un rôle décisif, puisqu'elle aboutit à lui confier les jeunes de moins de 16 ans de 15 à 18 semaines par année scolaire. L'apprentissage sur le tas glisse ainsi, au sens strict des termes, d'une formation pratique à une alternance école/entreprise et l'institutionnalise (Combes, 1984). Toutes ces actions de déplacement de l'école vers l'entreprise sont justifiées au nom du refus de l'école exprimé par les jeunes issus de milieux populaires et par une campagne de revalorisation du travail manuel, thèses qui ont été fortement discutées par maintes études.

La restauration de l'apprentissage dans l'entreprise en concurrence avec une formation professionnelle en institution scolaire, initiée en concomitance avec une loi portant sur la formation continue, la hiérarchie établie entre le CAP, diplôme sanctionnant l'apprentissage, et le brevet d'études professionnelles (BEP) sanctionnant la réussite à une formation en CET (soutenu par le personnel politique malgré les réticences du patronat à ses débuts), sont autant d'indices du caractère éminemment politique de l'inversion du modèle préconisé dans les années d'après guerre et autant de prémices de la formulation de la politique scolaire promue dans les années 1980 que nous allons examiner plus loin.

Effectuée après l'explosion de mai 1968, cette réorganisation de l'apprentissage est un autre indice de son caractère politique. Elle se poursuit par la réforme Séguin de 1987 qui renforce la légitimité de l'apprentissage en entreprise en lui ouvrant l'accès à l'ensemble des diplômes techniques et professionnels, lui permettant ainsi d'échapper à l'enfermement dans lequel la délivrance du seul CAP le maintenait ; ouverture que la loi de 1971 envisageait d'ailleurs déjà (Moreau, 2008). L'apprentissage en entreprise connaît alors un essor quantitatif jusqu'alors inégalé, au point de former, en 2000, près d'un tiers des jeunes préparant un diplôme professionnel (CAP ou baccalauréat professionnel)⁴.

Sous ce vocable singulier, de quoi parle-t-on ? « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses » titre une étude réalisée au CEREQ (Arrighi & Joseph, 2005). L'apprentissage est en effet devenu une mosaïque complexe, diversifiée, inégale et inégalitaire dont on peut souligner quelques traits saillants : une ségrégation ethnique (les apprentis sont très majoritairement blancs), de sexe (des hommes) et sociale (Moreau, 2003). Souvent présenté comme une filière à part entière, « du CAP au diplôme d'ingénieur », l'apprentissage paraît, notamment dans une conjoncture de chômage élevé des jeunes, offrir la possibilité de commencer « en bas » pour finir « en haut ». Les travaux de P. Kergoat (2002, 2010, 2011) sur les formes d'apprentissage réalisées dans les grandes entreprises sont, de ce point de vue, particulièrement instructifs. Ils montrent que la mise en place d'une dite filière à parité avec l'enseignement général est loin de participer, comme l'appelaient de leurs vœux les tenants du verticalisme, à la promotion des futurs travailleurs au sein d'un segment autonome de l'appareil scolaire. L'extension de l'apprentissage à l'enseignement supérieur accentue en effet la hiérarchie entre les niveaux de formation. Les grandes entreprises n'hésitent plus à communiquer sur le sujet : « l'apprentissage, c'est pro », « obtenez un bac mention emploi » (slogan lancé par l'UIMM, cité par P. Kergoat). Elles privilégient la préparation aux diplômes supérieurs (BTS ou plus) : 61,5 % des apprentis des grandes entreprises préparent ce type de diplôme, 20,5 % un CAP ou un BEP et 18 % un baccalauréat professionnel. Elles recrutent de préférence des candidats déjà certifiés : détenteurs d'un baccalauréat général ou d'un baccalauréat technologique pour les formations du supérieur, d'un premier CAP ou BEP pour les candidats souhaitant préparer un de ces deux diplômes dans la même ou une autre spécialité (Kergoat, 2002, 2010). Les universités ne sont pas en reste sur l'ouverture de formations en apprentissage. Les premières observations faites sur celles-ci et l'exploitation de l'enquête « Génération 2004 » réalisée par le CEREQ font voir que le profil de cet apprenti/étudiant s'apparente bien plus à celui d'un étudiant : par ses origines scolaires (42 % de ces apprentis/étudiants ont obtenu un bac général contre 49 % des étudiants), ses origines sociales (9 % des apprentis ont au moins un parent ouvrier contre 10 % des étudiants). De fait, les apprentis du « haut » ne sont pas les apprentis du « bas » : seuls 12 % des apprentis dans les établissements supérieurs sont issus des sections préparant à un emploi d'ouvrier ou d'employé. Sachant que toutes les formes d'apprentissage puisent dans les mêmes

sources de financement, P. Kergoat (2011) conclut que l'introduction de l'apprentissage à l'université ne fait que « déshabiller Pierre pour habiller Paul », contribuant ainsi à détourner la vocation première de l'apprentissage : celle de permettre à des jeunes issus des classes populaires d'acquiescer un titre et, au-delà, un métier qu'ils n'auraient peut-être pas pu obtenir autrement⁵. Simultanément, l'apprentissage s'avère être socialement et ethniquement plus ségrégatif que les lycées professionnels (Moreau, 2008).

Le mouvement de démocratisation de l'enseignement, entendu au sens que lui donnaient le plan Langevin-Wallon et les réformateurs qui s'en inspiraient, s'est rapidement réduit à des aspects institutionnels, l'intégration de l'enseignement technique et professionnel dans l'appareil scolaire mais sans inter-pénétration avec l'enseignement secondaire général. La suprématie de ce dernier a pris de nouvelles formes, mais n'a pas été abolie. La formation du citoyen est restée en pointillés dans les CET comme dans les lycées professionnels. On ne peut néanmoins nier les avancées réalisées durant le quart de siècle qui suit la seconde guerre mondiale, et notamment la création du collège unique, même si celui-ci s'éloigne notablement de la définition qui lui en était donnée à l'origine, en restant arrimé à l'enseignement secondaire notamment et non à l'enseignement primaire. Les problèmes soulevés par sa réalisation ne suffisent pas pour en rejeter l'idée.

À la lumière des faits rappelés ci-dessus, on peut voir que ce processus a été fortement infléchi, voire inversé, depuis 1970 par la restauration de l'apprentissage en entreprise et l'institutionnalisation d'une formation en alternance conduisant à une palette d'emplois élargie, des ouvriers et employés aux techniciens supérieurs, voire aux ingénieurs et cadres de gestion. Durant ces trente dernières années, l'entreprise revient sur le devant de la scène et revendique la capacité à être un agent de formation plus efficace que l'institution scolaire. Il n'est plus question de culture, ni de citoyenneté mais de compétences, de performances que seules les entreprises seraient à même de transmettre.

Ainsi, alors que l'apprentissage paraissait un mode de formation révolu pour les partisans d'une intégration de la formation professionnelle dans un système unique d'enseignement comme pour les partisans d'un système d'enseignement technique autonome, il est aujourd'hui présenté comme la voie la plus adaptée aux exigences économiques du présent. Cette promotion de l'apprentissage ne peut être comprise qu'à la lumière des transformations plus générales

dans lesquelles elle s'accomplit. Parmi celles-ci, le transfert de la définition de l'offre de formation professionnelle initiale aux Régions et son association à la formation professionnelle continue, changements politiques décisifs qui devraient faire l'objet d'analyses spécifiques.

DE L'ÉDUCATION À LA FORMATION

Dans le même temps, les politiques scolaires ont été notablement modifiées. Au-delà de leurs formulations, en apparence très consensuelles, d'« élévation de niveau », elles introduisaient un changement d'orientation de la mission du système éducatif. La notion de formation, substituée ou englobant celle d'éducation, dans les discours politiques s'est progressivement inscrite dans le langage commun. Ce glissement d'un mot à l'autre, qui n'est évidemment pas neutre, a été décrit et analysé plus longuement ailleurs (Tanguy, 2005). Le recours au terme de formation plutôt qu'à celui d'éducation, et plus généralement la construction de la notion de formation elle-même, traduisent plusieurs intentions associées, parmi lesquelles : celle de contourner l'appareil scolaire et le corps enseignant ; celle de rassembler et de mobiliser des milieux sociaux éloignés les uns des autres et de l'école elle-même autour d'un projet de société « moderne », orientée vers la croissance économique et l'avènement d'une « société de la connaissance ».

C'est sans doute la loi de 1971 créant « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » qui consacre, par son inscription dans le Code du travail, l'adoption de la notion de formation aux dépens de celle d'éducation qui prévalait antérieurement : éducation permanente, éducation des adultes, éducation populaire. Cette conception inspire très directement les politiques de ces dernières décennies qui ont placé les préoccupations de l'emploi au cœur du système éducatif, sur des modes différents et avec des intensités inégales selon les segments qui le composent. Le caractère général de cette référence est énoncé dans la loi d'orientation de 1989 (loi 89.486) qui prescrit de conduire 100 % d'une classe d'âge au niveau V minimum, spécifiant ainsi et corrigeant le mot d'ordre lancé par le ministère de l'Éducation nationale en 1985 « 80 % d'une classe d'âge au niveau IV ». Énoncer la mission de l'école au moyen de nomenclatures de niveaux n'a pas suscité de grands débats. Cet

acte exprimait pourtant un changement radical dans l'élaboration et l'orientation des politiques scolaires : changement qui a été initié par les experts du Plan, et plus spécifiquement par la Commission de la main-d'œuvre, au début des années 1960. Formuler les politiques éducatives en termes de niveaux de formation ou de qualification témoigne de cette volonté, toujours réaffirmée, d'établir des relations d'équivalence entre ces quatre registres différents de la réalité sociale que sont l'éducation, la formation, la qualification et l'emploi (Tanguy, 2002). L'objectif ainsi attribué à l'appareil éducatif par la loi de 1989 non seulement opère un déplacement de l'ordre scolaire à l'ordre des qualifications, mais pose le niveau V (mesuré par les diplômes professionnels CAP et BEP) comme minimum. La spécificité de la qualification ouvrière (désormais subsumée sous l'appellation « niveau V ») se trouve ainsi niée et présentée comme une certification minimale nécessaire pour accéder à un emploi. Ce diplôme se trouve désormais être un diplôme de reconnaissance d'acquis professionnels indépendants du mode d'acquisition de ces acquis. Comme tel, il se rattache autant à la formation continue qu'à la formation initiale. La notion de qualification, l'une des plus discutées dans la littérature sociologique française, est généralement considérée comme la combinaison d'un ensemble de paramètres parmi lesquels on peut citer : la formation des individus, les caractéristiques des emplois et les critères de rémunération qui leur sont associés. Quels que soient les points de vue adoptés, il importe de souligner que la qualification est toujours un rapport social et ne se laisse jamais réduire à l'une de ses composantes, la formation par exemple (Naville, 1956). C'est pourtant cette idée qui sous-tend la programmation de l'objectif premier assigné au système éducatif par la loi et qui montre la force des croyances sociales dans l'école dans ce pays, la prégnance des classements qu'elle opère et l'occultation ainsi générée (Tanguy, 2002).

On ne soulignera jamais assez combien les différents lieux où se mettaient en place des actions de formation continue ont été simultanément des lieux de réflexion et d'expérimentation pédagogiques qui ont donné naissance à des doctrines qui ont ensuite été codifiées et étendues à la formation initiale, voire, d'une manière indirecte, à tous les segments de l'appareil scolaire et à l'université elle-même. Le modèle pédagogique des compétences représente peut-être l'exemple le plus éloquent de ce changement de perspective pédagogique qui a progressivement pénétré l'institution scolaire depuis les années 1990.

Mises en perspective avec cette évolution des politiques scolaires, la restauration de l'apprentissage et l'ampleur de son extension prennent tout leur sens : il représente une forme accomplie de cette recherche d'efficacité dans l'ajustement aux mouvements de l'économie et de l'emploi. Cet impératif laisse la formation du citoyen, exigence des politiques éducatives des années 1950-1960, du côté des utopies qui ne sont plus de mise dans un univers remodelé par les valeurs d'une économie libérale qui asservit le monde politique.

CONCLUSION

Le schéma d'analyse proposé ici, pour rendre compte des évolutions respectives de la formation professionnelle en école et de l'apprentissage en entreprise sur une longue durée, pêche nécessairement par simplification afin de faire ressortir les traits marquants des changements observés : une préférence nationale pour une formation en école au début de la période examinée, sa mise en cause deux décennies plus tard et la restauration progressive de l'apprentissage durant les trois décennies suivantes pour en faire un mode de formation conduisant aux emplois du bas en haut de l'échelle professionnelle. Chacun sait que la réalité sociale ne se laisse pas réduire à un modèle, aussi élaboré soit-il. Celui-ci fait voir que les principes qui orientaient les politiques éducatives en France s'inspiraient d'un double impératif : former le travailleur et le citoyen.

Paradoxalement, la politique d'élévation du niveau scolaire pour tous les jeunes a creusé les inégalités et intensifié la sélection pour accéder à un emploi sur le marché du travail. Penser en termes de niveaux repose sur une théorie de la connaissance et une théorie des rapports entre connaissance et action, qui supposent qu'il existe un ordre unidimensionnel des savoirs, qui nient l'existence de registres spécifiques de savoirs et empêchent l'incorporation de l'enseignement technologique dans la culture scolaire. Une telle conception s'oppose à la reconnaissance de différentes formes d'excellences, reconnaissance qui amoindrirait la division entre gens cultivés d'un côté et gens de métiers de l'autre (Crawford, 2009).

Tel était l'objectif que visaient les programmes de grands réformateurs comme P. Langevin et H. Wallon qui, soucieux d'échapper aux illusions d'un universalisme qui serait immanent à l'enseignement général,

prenaient acte de la division du travail pour la transformer en élargissant l'enseignement professionnel. Selon eux, l'enseignement professionnel et technique devait constituer une composante de culture générale parce que culture générale et maîtrise du métier doivent aller de pair afin que les travailleurs participent à l'héritage culturel de la nation et contribuent à l'enrichir.

Les réformes évoquées durant ces cinquante dernières années ont à l'inverse creusé cette division en substituant un système de formation du travailleur à un système éducatif qui visait à former tout à la fois le travailleur et le citoyen. Le retour à l'apprentissage, dans une période de chômage, comme mode de formation adapté à tous les niveaux de la hiérarchie professionnelle, et les discours politiques qui le légitiment prennent sens dans cette évolution qui tend à inverser la préférence antérieurement accordée à l'école pour l'attribuer à l'entreprise parce qu'elle favoriserait l'insertion professionnelle. Autant de changements qui montrent le caractère éminemment politique de la formation professionnelle, occultés par les discours tenus sur l'efficacité, la performance, et justifiés par des arguments pédagogiques et de chances d'accès à l'emploi.

Pour clore cette investigation et en ouvrir d'autres, je propose d'interroger les changements mentionnés au regard de quelques grands traits caractéristiques de l'histoire de l'éducation en France. L'éducation et la formation ont été l'une et l'autre construites comme des instruments et des piliers d'un changement d'ordre social d'envergure mais d'orientation différente. L'éducation a été pensée comme vecteur d'un futur à faire advenir par le registre politique (Gautherin, 2002 ; Nique, 1990) tandis que la formation est, depuis ses débuts, plus fortement arrimée au registre économique. L'éducation ainsi que le lieu où elle s'accomplit, l'école, se sont constitués, en France, au terme de conflits politiques qui leur ont imprimé des marques de neutralité et de laïcité, lesquelles sont toujours objet de mobilisations sociales pour défendre des points de vue contre d'autres.

La formation est une activité où la coopération entre acteurs se réalise sans heurts importants et où se fait l'accord. Cet accord s'est construit, pour une part, dans l'ambivalence mais aussi dans une acception de l'intérêt général associé à la définition d'une économie compétitive, d'une modernisation de la société, de la mise en place d'institutions de participation et de dialogue social dans un contexte de recherche de réduction des conflits sociaux et politiques (Tanguy, 2005). À la différence de l'école qui a

été une affaire d'État, la formation a progressivement été élaborée comme l'affaire d'une diversité d'acteurs, les collectivités locales ou régionales, les « partenaires sociaux », mais sous l'impulsion et le contrôle constants de l'État.

Mais la configuration décrite est-elle un moment d'une évolution dont le sens est fixé ou ouvert sur d'autres possibles ? Faut-il penser avec A. Prost (2010) que le plan Langevin-Wallon est moins un pro-

gramme qu'un testament mal connu, réduit à quelques idées mythiques ? Ce testament est-il condamné à rester « une réforme morte-née » ou constitue-t-il une expérience, une source d'idées qui inspirent les partisans d'une école plus juste ?

Lucie Tanguy
ltanguy2@gmail.com
UMR CRESSPA, CNRS-
Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

NOTES

- 1 À la différence de celle faite par des historiens dont les ouvrages sont devenus des classiques (Brucy, 1998 ; Pelpel & Troger, 1993).
- 2 Par opposition aux « horizontalistes » (désigné ainsi par ce courant) qui, eux, considèrent qu'enseignement technique et enseignement secondaire général doivent être intégrés au sein du système éducatif. Certains aspects de leurs projets ont inspiré les réformes des décennies 1960-1970.
- 3 En juin 1960, la DET ainsi que les directions de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur sont réduites à des fonctions d'exécution et pilotées par la Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires (DGOPS, d'abord confiée à Lucien Paye puis à Jean Capelle).
- 4 En 2005, les entrées en apprentissage atteignent le nombre record de 260 000 (Moreau, 2008).
- 5 L'action du CCCA (Comité central de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics) constitue une exception à cette tendance. Organisme paritaire (composé à égalité de représentants d'employeurs et de salariés) qui organise, administre et contrôle l'apprentissage dans le bâtiment, le CCCA se préoccupe d'abord et toujours de la formation de l'ouvrier qualifié pour le bâtiment (Casella, Tanguy & Tripier, 1988).

BIBLIOGRAPHIE

- ARRIGHI J.-J. & JOSEPH O. (2005). « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses ». *Bref du CEREQ*, n° 223, p. 1-4.
- BRUCY G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.
- BRUCY G. & TROGER V. (2000). « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 9-21.
- CASELLA P., TANGUY L. & TRIPIER P. (1988). « Le paritarisme contre les experts. L'exemple du Comité central de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics ». *Revue française de sociologie*, n° 29-1, p. 55-79.
- CASTEL R. (2012). « Penser le changement : le parcours des années 1960-2010 ». In R. Castel & C. Martin (dir.), *Changements et pensées du changement*. Paris : La Découverte.
- CHAPOULIE J.-M. (2010). *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- COMBES M.-C. (1984). « Les deux formes d'apprentissage. Apprentissage et alternance ». *Formation emploi*, n° 7, p. 7-16.
- CRAWFORD M. B. (2009). *Éloge du carburateur, essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris : La Découverte.
- FEBVRE L. (1950). « Préface ». In G. Friedmann, *Humanisme du travail et humanités. Pour l'unité de l'enseignement*. Paris : Armand Colin.
- FRIEDMANN G. (1950). *Humanisme du travail et humanités. Pour l'unité de l'enseignement*. Paris : Armand Colin.
- GARNIER B. (2010). « Paul Langevin et les Compagnons de l'Université nouvelle ». In L. Gutteriez & C. Kounelis (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 37-53.
- GAUTHERIN J. (2002) *Une discipline pour la République : la science de l'éducation en France (1882-1914)*. Bern : Peter Lang.
- GUTTERIEZ L. (2010). « Paul Langevin : le don d'ubiquité ». In L. Gutteriez & C. Kounelis (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 23-35.
- GUTTERIEZ L. & OHAYON A. (2010). « Henri Wallon : "le deuxième homme" ? ». In L. Gutteriez & C. Kounelis (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 72-86.
- KERGOAT P. (2002). *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Étude de trois cas*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Paris-Ouest-Nanterre-La Défense.
- KERGOAT P. (2010). « A reflection on inequalities at the crossroad of education and work. The case of french apprenticeship ». *Swiss Journal of Sociology*, vol. 36, n° 1, p. 53-90.
- KERGOAT P. (2011). « Quand les entreprises définissent les modalités d'accès à l'éducation. L'exemple des formations par apprentissage dans les grandes entreprises ». *Éducation permanente*, hors série AFPA, p. 89-104.
- KIEFFER A. & TANGUY L. (1975). « Extension de la scolarisation obligatoire et restauration de l'apprentissage ». *Revue Orientations*, n° 53, p. 25-49.

- MOREAU G. (2002) (dir.). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- MOREAU G. (2008). « Apprentissage, une singulière métamorphose ». *Formation emploi*, n° 101, p. 119-133.
- NAVILLE P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*. Paris : M. Rivière.
- NIQUE C. (1990). *Comment l'école devint une affaire d'État*. Paris : Nathan.
- PATRIS A. (1977). *L'apprentissage, une forme d'éducation*. Paris : Berger-Levrault.
- PELPEL P. & TROGER V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette.
- PROST A. (2010). « Une réforme morte-née : le plan Langevin-Wallon ». In L. Gutierrez & C. Kounelis (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 54-69.
- SOREL E. (1997). *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon*. Paris : Éd. sociales.
- 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° 43-4, p. 685-709.
- TANGUY L. (2005). « De l'éducation à la formation, quelles réformes ? ». *Éducation et sociétés*, n° 16, vol. 2, p. 99-122.
- TROGER V. (2000). « Les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise : des dispositifs en mutation ». *Revue française de pédagogie*, n° 131.
- UNGERER C. (1987). « La double vision de la sélection scolaire ». *Revue française de sociologie*, n° 28.