Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif

Homogeneity and heterogeneity of a training system

Gilles Moreau

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4160>

DOI : 10.4000/rfp.4160

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 16 décembre 2013

Pagination : 39-48

ISBN : 978-2-84788-494-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Gilles Moreau, « Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 183 | avril-mai-juin, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 03 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4160> ; DOI : 10.4000/rfp.4160

Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif

Gilles Moreau

L'apprentissage en entreprise n'est pas un dispositif de formation neutre socialement. Il a vécu ces dernières années des transformations importantes qui ont conduit à sa revalorisation sociale, à une hiérarchisation de ses niveaux de formation et corrélativement à la transformation de la morphologie de son public. De ce fait, la question de son homogénéité se pose, d'autant que celle-ci a été longue à construire. Or, c'est au moment où l'apprentissage devient un dispositif relativement unifié et institué, dans les années 1970, qu'il éclate à nouveau, au point que l'on peut s'interroger sur le sens que lui attribuent les différents publics qui y ont recours ainsi que les différentes institutions qui le promeuvent. D'où des luttes entre milieux sociaux, entre centres de formation et entre institutions pour en légitimer la définition sociale.

Mots-clés (TESE) : apprentissage professionnel, formation et enseignement professionnels, politique en matière d'éducation, enseignement technique, formation en alternance, inégalité sociale.

INTRODUCTION

Les dispositifs de formation professionnelle à destination des jeunes camouflent parfois « la différence des choses sous l'uniformité des noms », pour reprendre la formule de Talleyrand. Dit autrement, l'unicité d'une dénomination ne fait pas son unité. L'apprentissage en entreprise est une bonne illustration de cette maxime et corrélativement du danger pour le sociologue, déjà souligné par Durkheim, de travailler sur des catégories toutes faites, qui plus est administratives, et d'en faire des « objets » de recherche sans autre procès.

Pourtant, le statut d'apprenti en entreprise est, en France, encadré par le droit de façon homogène sur l'ensemble du territoire. Tout laisserait donc penser qu'un apprenti équivaut à un autre : tous signent un contrat de travail, suivent des formations diplômantes qui alternent temps en entreprise et temps en centre de formation d'apprenti (CFA) et perçoivent un salaire minimal déterminé par l'âge et le diplôme préparé. Le dispositif semble donc être le même pour tous et la pensée libérale s'attachera à montrer que le fait d'y recourir ne dépend *in fine* que des « choix » faits par les jeunes d'opter ou non pour ce mode de formation professionnelle. Comme moult enquêtes montrent par ailleurs que l'insertion des apprentis salariés est, à court terme,

sensiblement meilleure que celle des apprentis scolarisés (élèves)¹, la conclusion s'impose : deux sous de rationalité devraient conduire les jeunes à opter pour la formation par apprentissage s'ils souhaitent réussir leur insertion sur le marché du travail. Cette vision idéale de l'insertion professionnelle des jeunes néglige un point crucial : l'usage fait par les jeunes et les institutions d'un dispositif de formation n'est pas uniforme. C'est une autre « loi » importante de la sociologie : l'identité de pratique ne fait pas l'identité du sens attribué à cette pratique. Corrélativement, il est probable que la communauté de statut qui réunit les apprentis n'entraîne pas une similitude de l'usage social qu'ils font de ce statut, et, dans la même perspective, que les différentes institutions en charge du dispositif – chambres consulaires, Régions, ministères, etc. – ne perçoivent pas et/ou ne pensent pas l'apprenti de façon identique. C'est du moins les hypothèses qu'il convient de formuler pour interroger les différentes figures prises par l'apprentissage en entreprise au fil du temps, où s'opposent un lent processus historique d'homogénéisation et un éclatement récent et soudain².

UNE LENTE HOMOGENÉISATION

Être apprenti au ^{xxi}e siècle n'a rien à voir avec l'ancien temps des corporations. Ce n'est pas à la « nuit des temps » que l'on doit le renouveau actuel de l'apprentissage, mais à des processus politiques, sociaux et historiquement contextualisés : une institutionnalisation et une homogénéisation qui, dans un premier temps, feront l'unité de l'apprentissage contemporain.

Lorsque la Révolution française condamne les corporations et le compagnonnage (1791, loi Le Chapelier), elle ne satisfait pas seulement des revendications formulées dans les cahiers de doléances (Kaplan, 2001) : elle instaure un marché du travail fondamentalement libéral (Castel, 1995). Du coup, la formation par apprentissage, historiquement liée au compagnonnage, est abandonnée en rase campagne : aucune forme de substitution ne sera proposée. Le nombre d'apprentis décline au cours du ^{xix}e siècle, ne persistant que dans les métiers artisanaux anciens (Pelpel & Troger, 1993), et, surtout, la distinction entre apprenti et jeune travailleur est de moins en moins nette (Charlot & Figeat, 1985). Plus encore, le silence des institutions sur l'apprentissage est assourdissant. Hormis quelques initiatives philanthropiques, le ^{xix}e siècle n'enregistre qu'une loi sur

l'apprentissage : celle de 1851 qui a pour principale caractéristique de se garder d'imposer quoi que ce soit à la relation apprenti/maître d'apprentissage. Comme le souligne bien M.-C. Combes (1986), cette loi est « inspirée par des principes individualistes », et son rapporteur, Auguste Callet, estime qu'« aucune volonté étrangère, quelque respectable qu'elle fût, ne [doit] se substituer à la volonté des parties » et que « le législateur doit s'ingérer le moins possible dans les rapports entre le maître et l'apprenti, car l'atelier touche de près au foyer domestique ». La conception qui prévaut ici assimile fortement l'apprentissage à la domesticité et rappelle combien, au ^{xix}e siècle encore, l'apprenti devait « voler son métier » (Steffens, 2001 ; Zarca, 1987). Il est vrai que le savoir et le savoir-faire ont longtemps été assimilés à une propriété privée, comme l'attestent les contrats d'apprentissage signés chez notaire qui imposaient au maître de transmettre le métier à son apprenti en échange de quoi les parents payaient « le prix d'apprentissage » (Kaplan, 2001). L'abandon de ces pratiques, au fil du ^{xix}e siècle, est un bon indicateur de la rupture qui s'opère progressivement avec l'apprentissage corporatif. Rien ou presque ne réunit le temps des compagnons et du Tour de France à l'apprentissage contemporain.

Le discours qui naît, au sein du patronat et des gouvernements à la fin du ^{xix}e siècle, à propos de la « crise de l'apprentissage » (Pelpel & Troger, 1993 ; Charlot & Figeat, 1985 ; Brucy, 1998) ne résulte donc pas d'une quelconque nostalgie des temps anciens. Il est le produit, d'une part des nouvelles formes de production, qui à côté d'une force de travail « brute » ont besoin de nouvelles qualifications, d'autre part de l'essor, modeste mais certain, de l'enseignement technique, et, enfin, d'une volonté politique de mieux contrôler le peuple industriel. Il en résultera la nécessité de faire basculer définitivement du champ privé au champ public le savoir professionnel. Ce sera l'objet de la loi Astier, votée en 1919, mais dont les discussions ont commencé dès l'orée du nouveau siècle.

La loi Astier intervient à plusieurs niveaux. Dans ses prémices, votées dès 1911, elle contribue à faire de la certification professionnelle un « bien public » en créant le certificat de capacité professionnelle (CCP), un diplôme au départ réservé aux apprentis, qui deviendra en 1919 le certificat d'aptitude professionnelle (CAP)³. L'apprentissage quitte ainsi la domesticité et les « épreuves » du compagnonnage pour devenir, *via* le CAP, un outil de transmission de la qualification ouvrière dont la reconnaissance sera

accentuée par les conventions collectives à partir de 1936 (Desrosières & Thévenot, 1988). D'autre part, la loi Astier instaure un livret d'apprentissage, « premier document de liaison entre l'école et l'entreprise » (Combes, 1986, p. 26). Ambitieuse, elle n'en demeure pas moins peu contraignante, marquée en cela par l'esprit libéral du XIX^e siècle : la loi « n'intervenait sur le terrain des entreprises qu'avec beaucoup de prudence » (Combes, 1986, p. 24). D'ailleurs son succès est inégal (Suteau, 2002) et, en 1939, « les cours professionnels [Astier] ne touchent que 12 % du public qui aurait dû être, selon la loi, obligé d'y assister » (Pelpel & Troger, 1993, p. 72). De plus, les intérêts des différentes branches professionnelles mais aussi de différents corps professionnels seront loin d'être homogènes face à cette (re)construction de l'apprentissage en entreprise. Ainsi, la métallurgie, via la puissante Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), délaissera largement au lendemain de la seconde guerre mondiale l'apprentissage au profit de la « scolarisation des apprentissages », c'est-à-dire des écoles professionnelles (Prost, 1981). À l'inverse, l'artisanat défendra jusque dans les années 1970 l'apprentissage en entreprise, redoublant le clivage école/entreprise d'une opposition entre le CAP et un diplôme spécifique aux chambres des métiers, l'examen de fin d'apprentissage artisanal (Suteau, 2011). Malgré tout, et bien que la loi Astier ne concernait pas explicitement les seuls apprentis, il convient de la considérer comme le premier moment d'institutionnalisation et d'homogénéisation de l'apprentissage contemporain.

La loi sur la formation professionnelle de 1971, seconde phase d'institutionnalisation de l'apprentissage, renforcera fortement l'homogénéisation du dispositif. Elle est votée dans un contexte particulier. Issue d'un accord interprofessionnel⁴, elle intervient alors que le paysage de la formation professionnelle s'est profondément bouleversé depuis l'époque Astier : les diplômes professionnels sont désormais nationaux (Brucy, 1998), la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans, et surtout les apprentissages des métiers ouvriers et employés se sont scolarisés (Prost, 1981) avec la création au lendemain de la guerre de 1939-1945 des centres d'apprentissage⁵ (Troger, 1990) qui ont imposé l'idée qu'un métier ouvrier ou employé s'apprend à l'école. L'apprentissage en entreprise qui survit alors sous le régime des cours professionnels Astier est en mauvaise posture : les effectifs décroissent au point qu'au milieu des années 1970 on ne dénombre plus que 170 000 apprentis pour 700 000 élèves de CET. La loi de 1971 tente de freiner ce déclin en procédant à ce que

M.-C. Combes appelle une « institutionnalisation d'État » de l'apprentissage (1986, p. 27), en transformant d'une part son rapport avec les entreprises et d'autre part avec l'enseignement.

Côté entreprises, la loi clarifie et unifie le statut d'apprenti en l'inscrivant dans le registre du droit du travail et « fait disparaître une conception archaïque de l'apprentissage selon laquelle le maître doit se conduire envers l'apprenti en “bon père de famille” » (Combes, 1986, p. 24), rompant ainsi définitivement avec une conception privée de la formation. Du coup, le « prix d'apprentissage » est transféré au domaine public, et les aides financières aux entreprises qui forment des apprentis, instaurées à partir de 1977, en sont en quelque sorte le substitut. La loi de 1971 régule aussi fortement l'accueil d'apprentis en instaurant un contrôle *a priori* des conditions de formation : l'agrément préalable des entreprises susceptibles d'accueillir des apprentis souligne cette volonté⁶. Bref, l'apprentissage en entreprise bascule alors d'une formation pratique à une formation par alternance réglementée.

Du côté des CFA, les pratiques éducatives se transforment : « il ne s'agit plus de donner un complément de formation aux apprentis, comme le prévoyait la loi Astier, mais bien de faire de l'alternance entre l'entreprise et le centre de formation un tout cohérent » (Combes, 1986, p. 28). L'apprentissage salarié doit accéder à une légitimité équivalente à la voie scolaire, et l'enseignement professionnel à temps plein où l'on prépare également le CAP constitue une référence implicite de la loi de 1971. Dit autrement, ce que l'on reproche aux apprentis, c'est leur « ignorance » (Prost, 1981, p. 639). La transformation des cours Astier en CFA⁷ illustre ce mouvement ; entre autres mesures, les nouvelles exigences de qualification de formateurs de CFA désormais équivalentes à celles des enseignants de CET, l'accroissement du temps passé en formation au détriment du temps en entreprise, la création d'un corps d'inspecteurs de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale contribuent à une première « scolarisation de l'apprentissage salarié » (Moreau, 2006).

L'ensemble conduit, malgré la diversité des métiers et des branches professionnelles, à un dispositif relativement encadré et homogène. Sans être devenu un service public comme l'école, l'apprentissage salarié est fortement unifié (Lechaux, 1984). Il est désormais une voie de formation statutaire qui prépare à un diplôme, le CAP, dans des conditions relativement communes sur l'ensemble du territoire.

L'ÉCLATEMENT DES ANNÉES 1990

Le « temps long » du processus d'institutionnalisation et d'homogénéisation de l'apprentissage salarié – 70 ans – aura un effet paradoxal. Au moment où il accède à un statut régulé et unifié équivalent en légitimité à l'apprentissage scolaire, l'apprentissage en entreprise demeure toujours en porte-à-faux avec le système scolaire ; d'ailleurs, la réforme de 1971 aura peu d'effet sur les effectifs apprentis qui continueront à stagner (Moreau, 2003). En effet, les politiques scolaires gaulliennes (Prost, 1992), et notamment la réforme Berthoin de 1959, visent à allonger la scolarité et à accroître le niveau de formation des générations montantes. La suppression des examens d'entrée en sixième, la création du brevet d'études professionnelles (BEP), du brevet de technicien supérieur (BTS) ou du diplôme universitaire de technologie (DUT), etc. illustrent ce mouvement favorable au développement de la société des diplômés (Millet & Moreau, 2011). Lequel sera amplifié en 1985 avec la politique des « 80 % au bac » (Beaud, 2002a). Du coup, le CAP, seul diplôme auquel l'apprentissage en entreprise prépare, paraît obsolète, surtout lorsque le lycée professionnel le délaisse en 1985 à l'occasion de la création, « à moyens constants », du baccalauréat professionnel (Prost, 2002).

L'apprentissage en entreprise doit donc à son tour élargir son offre de formation et élever son niveau. Il lui faudra pour cela renoncer à une homogénéité difficilement acquise et introduire, à la place de la hiérarchie non formelle des métiers qui l'habitait, une hiérarchie explicite des diplômes, à l'instar de celle du système scolaire. Ce sera l'objet de la réforme Séguin (1987) qui rendra possible la succession de plusieurs contrats d'apprentissage et élargira l'offre des CFA à l'ensemble des diplômes professionnels et techniques, puis, quelques années plus tard (1992), aux diplômes d'ingénieurs. Ce mouvement d'ensemble « vers le haut » renforcera la scolarisation de l'apprentissage salarié par l'accroissement du temps passé en CFA, le plus grand attachement des CFA à obtenir de « bons » taux de réussite au diplôme et le poids grandissant des capitaux scolaires, même modestes, dans la trajectoire des apprentis ou la poursuite d'apprentissage (Moreau, 2003, 2005, 2006). Objectivement, les CFA passent ainsi de la formation par le travail au travail de formation. Conséquence : l'apprentissage en entreprise, *a contrario* d'une homogénéisation lentement acquise, bascule vers l'hétérogénéité en des délais relativement brefs. Ainsi, entre 1995 et 2010, le poids des CAP dans l'apprentissage est passé de 65 à 43 %, celui des

niveaux IV de 14 à 29 % et celui des apprentis du supérieur de 7 à 26 % (Ministère de l'Éducation nationale, 2012).

Comment rendre compte des effets de cette hiérarchisation sur l'usage que les jeunes et leur famille font de l'apprentissage dans l'espace de la formation initiale en France ? Au-delà des segmentations qu'accroît la nouvelle configuration de l'apprentissage (Moreau, 2008a), s'observe une diversification du calendrier, et donc de la place, de l'apprentissage salarié dans les parcours de formation et d'insertion des jeunes. Passons sur les jeunes, très majoritaires, qui s'abstiennent et dessinent des trajectoires uniquement au sein du système scolaire, pour se concentrer sur celles et ceux qui se tournent, à un moment ou un autre, vers l'apprentissage en entreprise. Ils ont en commun un contrat de travail, un salaire inférieur au SMIC, une alternance entre entreprise et centre de formation et une « jeunesse » (moins de 25 ans). Mais cette communauté de situation suffit-elle pour réunir un jeune ayant redoublé dès le primaire et qui prépare un CAP de maçon ou de mécanicien « véhicules industriels » par apprentissage à l'issue d'une quatrième ou d'une troisième « professionnelle », un jeune au parcours sans redoublement au primaire, qui trébuche au collège et entreprend un baccalauréat professionnel en apprentissage après un passage difficile au lycée technique ou professionnel, ou encore un jeune titulaire d'un baccalauréat général qui, à l'issue d'une scolarité satisfaisante jusqu'au DUT, entame une licence professionnelle sous statut d'apprenti ? Tous signent leur premier contrat d'apprentissage, mais tous ne le font pas dans les mêmes conditions ni d'ailleurs dans les mêmes CFA. Le premier semble fuir l'école, le second, élève correct mais sans plus, a perdu pied au lycée et le troisième rejoint l'entreprise après un parcours scolaire sans accroc. Tous sont apprentis, mais aucun ne fait le même apprentissage. En effet, la hiérarchisation de l'apprentissage salarié a une particularité : elle ne fait pas filière. Autrement dit, les entrées dans le dispositif en provenance de la voie scolaire sont étagées et les apprentis « du haut » ne se recrutent pas (ou très rarement) parmi les apprentis « du bas » (Moreau, 2003 ; Kergoat, 2010). Cette singularité de l'apprentissage le rend différentiel.

La comparaison de deux générations d'apprentis permet de souligner ce mouvement de différenciation. La première a signé un contrat d'apprentissage en 1992, soit au lendemain de la réforme Séguin, la seconde presque 15 ans plus tard, en 2005. Toutes les deux sont inscrites sur un même territoire administratif : les Pays de la Loire⁸.

Les deux générations affichent en premier lieu des points communs qui sont autant de lames de fond quasi structurelles, ou tout au moins historiques, de l'apprentissage en entreprise. Ainsi, l'une et l'autre sont masculines, au sens où les filles y sont minoritaires (30 % maximum), cantonnées à un nombre limité de métiers, sur-sélectionnées à l'entrée en apprentissage et sous-insérées à la sortie (Moreau, 2000). Leur recrutement reste marqué par une origine rurale (près de 35 % habitent une commune de moins de 2 000 habitants) et des familles relativement stables économiquement (pour la génération 2005, seuls 4,1 % des pères sont au chômage ; pour celle de 1992, cette proportion était de 3,7 %). Le recrutement ouvrier reste également une caractéristique forte de l'apprentissage salarié : la proportion de pères ouvriers de la génération 2005 (55 %) est presque la même que pour la génération 1992 (56 %), et celle de pères de milieu populaire (ouvriers ou employés) est également stable (65 % en 2005 ; 67 % en 1992)⁹. Par ailleurs, des différences internes constatées dans la génération 1992 se retrouvent intactes en 2005. Ainsi, dans l'une et l'autre des générations, la taille de l'entreprise qui accueille l'apprenti s'accroît avec son niveau de formation ; les horaires de travail « lourds » (heures supplémentaires) vont de pair avec des horaires de travail « décalés » (Moreau, 2008b, p. 122) ; et, en CAP, la hiérarchie endogène des métiers, construite sur le niveau scolaire de recrutement des apprentis, est identique d'une génération à l'autre : l'agriculture, le bâtiment, les métiers de la viande et du pain sont les secteurs qui recrutent les jeunes les moins dotés scolairement, à l'opposé de la coiffure, du bois ou de l'électricité (Moreau, 2008b, p. 77). De même, la comparaison des deux générations confirme l'étagement social du recrutement des apprentis. Ainsi, plus on s'élève dans la hiérarchie des diplômes, plus la proportion de pères ouvriers décroît et plus celle de pères exerçant une profession intermédiaire ou supérieure s'accroît : pour la génération 1992, la proportion d'enfants d'ouvriers était de 60 % en CAP, de 48 % au niveau IV et de 25 % en BTS ; pour celle de 2005, les parts respectives sont de 64 %, 52 % et 37 %. Sans être identique, la pente est la même.

Pour autant, les deux générations ne sont pas interchangeables, et les divergences observées soulignent le mouvement de différenciation qui affecte l'apprentissage. Premier constat : les apprentis sont des jeunes plus vieux. Entre 1992 et 2005, l'âge moyen des apprentis en année terminale, année du diplôme, est passé de 19 ans et 5 mois à 20 ans et 1 mois. Une enquête sur une génération plus ancienne de 1984, également ligérienne¹⁰, indiquait une moyenne de

18 ans et 1 mois (INSEE Pays de la Loire, 1990). En vingt ans, les apprentis ont vieilli de deux ans. Ce constat renvoie bien évidemment à la modification structurelle de l'apprentissage. En Pays de la Loire, la génération 1984, d'avant la réforme Séguin, n'était composée que de CAP et de quelques mentions complémentaires. Celle de 1992 s'ouvre aux niveaux supérieurs : le niveau V (CAP, BEP et mentions complémentaires) pèse encore 86 % de la population apprentie, mais le niveau IV (baccalauréat professionnel, brevet professionnel [BP] et brevet de maîtrise [BP]) monte en puissance (12,7 %), alors que les apprentis du supérieur sont une nouveauté (1,3 %, essentiellement des BTS). Celle de 2005 a une configuration radicalement différente : le niveau V ne représente plus qu'un peu plus de la moitié des apprentis (57,1 %), le niveau IV a doublé son poids en pourcentage (27,7 %) et l'apprentissage du supérieur n'est plus une incongruité (15,2 %). Pour autant, le vieillissement des apprentis affecte également les CAP qui, entre 1984 et 2005, ont « grandi » de six mois.

Le marché de l'apprentissage s'est également modifié. La taille des entreprises qui embauchent des apprentis s'est sensiblement accrue. Les entreprises de moins de cinq salariés sont désormais minoritaires (62 % en 1992 ; 42 % en 2005) et celles de cinquante salariés ou plus passent de 6 à 12 %. La recherche du maître d'apprentissage est plus longue et plus difficile en 2005 et l'aggravation affecte tous les diplômes. Ainsi, la proportion d'apprentis qui doivent contacter dix entreprises ou plus avant de trouver un maître passe d'une génération à l'autre de 19 à 29 %, et celle de ceux qui trouvent « du premier coup » régresse de 46 à 37 %. De plus, le capital social et familial est moins souvent opérationnel pour entrer en apprentissage : la part des apprentis qui déclarent avoir trouvé un maître par les parents, la famille ou les relations décroît de 43 % en 1992 à 33 % pour la génération 2005. Autant de signes que le marché de l'apprentissage s'est tendu et/ou que la sélection des entreprises est plus sévère. La conséquence est sans surprise : le poids des « orientations contrariées », c'est-à-dire la proportion d'apprentis qui déclarent ne pas apprendre le métier souhaité, est passé de 17 à 24 %.

Les conditions de travail des apprentis restent fortement discutées, mais la comparaison des deux générations révèle une réduction du temps de travail hebdomadaire déclaré par les apprentis, qui passe de 41 h 40 pour la génération 1992 à 37 h 50 pour celle de 2005. Il est vrai que la loi sur les 35 heures sépare ces deux observations. Néanmoins, les conditions de travail semblent s'être durcies : la part des apprentis qui tra-

vaillent avant 7 heures du matin, après 20 heures ou qui font la journée continue s'accroît nettement (Moreau, 2008b, p. 119). Par ailleurs, les nouveaux apprentis du supérieur (hors BTS) affichent des durées de travail hebdomadaires plus élevées que la moyenne : 38 h 20. Ce résultat est dû au score de ceux préparant le diplôme d'études comptables et financières (DECf ; 38 h 14), mais surtout à celui des apprentis ingénieurs qui, avec 40 h 15 hebdomadaires, fonctionnent à l'instar de « l'ancien régime ». Sauf que dans leur cas, il s'agit non pas tant de faire des heures supplémentaires que d'intérioriser que les responsabilités d'encadrement auxquelles ils aspirent impliquent « de ne pas compter ses heures ». Formation professionnelle et socialisation au destin probable vont de pair.

Le rapport à l'école des apprentis s'est substantiellement transformé entre 1992 et 2005. Pour résumer : les apprentis n'aiment pas l'école, mais moins qu'avant ; les « performances scolaires » de la génération 2005 ne se sont pas détériorées par rapport à 1992, au contraire, ils sont moins nombreux à avoir redoublé en primaire ou au collège (Moreau, 2008b, p. 53) ; la part des jeunes qui entrent en apprentissage en étant titulaires du baccalauréat passe de 5 à 20 %. Désormais 7 % des apprentis ligériens proviennent directement d'un établissement supérieur et 13 % du lycée général et technologique. Un apprenti sur cinq peut donc se targuer d'entrer en apprentissage après un parcours « conforme » dans le secondaire : pour eux le baccalauréat est le socle minimum avant de devenir apprenti. Bien sûr, la nouvelle morphologie de l'apprentissage explique en partie ce résultat, mais les CAP sont également affectés par ce mouvement de hausse du niveau : la part des non-diplômés à l'entrée en CAP diminue (45 % en 1992 ; 35 % en 2005) et celle des titulaires du brevet des collèges s'accroît (29 % à 36 %)¹¹.

Enfin, si le « choix » du métier est plus souvent contrarié aujourd'hui qu'hier, l'orientation vers l'apprentissage comme mode de formation est moins vécue par les nouvelles générations d'apprentis comme une trajectoire par défaut. 80 % des apprentis de 2005 estiment que leur orientation en apprentissage est « un choix personnel » ; ils n'étaient que 63 % en 1992. La part de ceux qui auraient préféré poursuivre en lycée ou dans un établissement scolaire du supérieur n'est plus que de 3 % ; elle était de 12 % en 1992. Enfin, ils sont aujourd'hui 73 % à affirmer s'orienter en apprentissage « par attirance pour ce mode de formation » contre 55 % hier, et 30 % avant-hier (génération 1984). Même si ce type d'informations « subjectives » est toujours exposé au risque de (re)construction rétrospective, celle-ci se bâtit en positif.

TROIS APPRENTISSAGES

La comparaison des deux générations ligériennes indique que la hiérarchisation de l'apprentissage initiée par la réforme Séguin de 1987 modifie sensiblement le profil des apprentis, et interroge donc les images communément associées au monde apprenti. Certaines de ces transformations ont déjà été signalées, comme la baisse des orientations « par défaut » ou encore la hausse du niveau scolaire à l'entrée en apprentissage. D'autres méritent une attention particulière : elles concernent la perception qu'ont les apprentis de l'articulation entre apprentissage et marché du travail, leur rapport à l'école et le regard qu'ils portent sur le CFA.

L'apprentissage est encore souvent présenté comme un dispositif qui permet à des jeunes en situation d'échec scolaire d'intégrer le marché du travail sans devoir persister dans le système éducatif. Cette vision fait de l'apprentissage en entreprise un moyen de combler un « déficit » scolaire pour s'insérer professionnellement : l'apprentissage permettrait – mieux que l'école – d'intégrer le marché du travail. En 2005, les apprentis ligériens sont encore 59 % à affirmer que « l'apprentissage leur permettra de trouver plus facilement du travail ». Mais, contrairement à ce qu'on pourrait penser intuitivement, ce ne sont pas les plus faibles scolairement qui défendent le plus ce point de vue : ils sont 53 % à adhérer à cette idée au niveau V, 60 % au niveau IV, mais 82 % au niveau III et 83 % aux niveaux II et I. Autrement dit, plus les apprentis sont dotés scolairement, plus ils pensent que l'apprentissage leur permettra de trouver du travail. Moins ils le sont, moins ils assignent à l'apprentissage cette finalité.

Le désintérêt des apprentis pour l'école fait également partie des images associées à l'apprentissage en entreprise. Il est vrai, on l'a déjà signalé, que la population apprentie ne témoigne pas d'une très grande conformité aux normes de l'excellence scolaire. Mais cette caractéristique tend à s'atténuer, du fait de l'élévation des niveaux de formation qui suppose un minimum de prérequis en savoirs scolaires ou diplômes. Or ceux-ci, comme indiqué *supra*, ne s'acquièrent pas au sein du dispositif, puisqu'il n'existe pas, objectivement, de filière apprentie qui permette de commencer en CAP pour finir ingénieur. L'apprentissage se nourrit donc en exogène, partiellement en niveau IV et très fortement pour le supérieur. Du coup, il intègre de plus en plus en son sein des jeunes dont le parcours scolaire est moins heurté. Ainsi, si 51 % des apprentis ligériens de 2005 déclarent « avoir choisi l'apprentissage par désintérêt pour l'école », cette proportion décroît en fonction du

niveau de formation : 59 % au niveau V, 45 % au niveau IV, 34 % au niveau III et 16 % pour les autres apprentis du supérieur. Plus longtemps les apprentis ont été à l'école, moins le « désamour » pour celle-ci est la clé de leur orientation en apprentissage. Or, la démographie apprentie tendant à privilégier les apprentis du supérieur au détriment du niveau V, le désintérêt pour l'école devient de moins en moins l'argument ou le moteur de l'orientation des apprentis. Sans être devenus d'excellents élèves, les apprentis d'aujourd'hui sont de moins en moins des *refuzniks* scolaires.

Un peu corrélativement, l'image du CFA se modifie. En promouvant la pédagogie dite de l'alternance, la formation par apprentissage se présente comme une alternative à la forme scolaire. « Le CFA n'est pas une école » affirment souvent les responsables des centres de formation. Or, ce n'est pas le point de vue des apprentis d'aujourd'hui. En 2005, près des deux tiers (64 %) des apprentis ligériens estiment que « le CFA ressemble à une école ». Or, ce sentiment d'indifférenciation entre le CFA et l'école n'est pas également réparti : il passe de 60 % au niveau V à 70 % au niveau IV, 74 % au niveau III et 78 % chez les apprentis en niveaux II et I. Il atteint 82 % si les apprentis proviennent d'un établissement d'enseignement supérieur. Tout indique donc que l'élévation vers le « haut » de l'apprentissage atténue la différence entre centres de formation et établissements scolaires. Dit autrement, si pour les apprentis de CAP, le CFA reste un moyen d'échapper à la forme scolaire, pour ceux du supérieur, il s'éloigne peu du schéma scolastique.

Mis en relation, ces éléments invitent à aller au-delà du constat de la diversification pour réfléchir à la recomposition en cours de l'apprentissage salarié. Une première lecture consisterait à linéariser les transformations de l'apprentissage, puisque – tant sur le rapport entre apprentissage et marché du travail, sur le désintérêt pour l'école que pour la vision du CFA – les résultats décrivent des variations fortement corrélées au niveau de formation : c'est l'arrivée de nouvelles formations à des niveaux plus élevés qui changerait la donne de l'apprentissage. Au final, le mouvement pourrait conduire à un effacement progressif des anciennes façons d'être apprenti. Cette lecture est peut-être insuffisante pour deux raisons. La première est que, si le niveau V tend à décliner en termes de poids statistique dans le dispositif, il reste un bastion significatif en effectif et cultive encore largement la « culture anti-école » (Willis, 1978). La seconde est liée à l'absence de filière qui caractérise l'apprentissage. Les apprentis du supérieur n'étant pas ou très rarement d'anciens

apprentis de niveau V, ils ne représentent pas une élite apprentie acculturée (ce qui expliquerait leur moindre animosité à l'égard de l'école par exemple), mais un apport exogène qui, après une scolarité conforme, se tourne vers l'apprentissage. C'est donc qu'ils en font un autre usage, souvent d'ailleurs dans des CFA spécifiques qui leur sont réservés. Ils y arrivent avec une autre histoire sociale et scolaire et sans doute une autre vision du monde. Aussi est-il plus juste de penser la différenciation de l'apprentissage comme la juxtaposition, voire la confrontation, d'usages différents du dispositif plutôt que comme une transformation inscrite dans un continuum unidimensionnel.

Une analyse factorielle des correspondances (figure 1) réalisée à partir de l'enquête de 2005 illustre cette hypothèse. Le premier axe, horizontal, oppose les apprentis du supérieur, le fait de provenir d'une terminale générale ou technologique, donc de la voie scolaire, et de n'avoir pas redoublé au primaire, à sa figure inversée : origine scolaire inférieure à la troisième, redoublement au primaire et niveau V. Le second axe, vertical, se construit autour du choix de l'apprentissage par désintérêt ou pas pour l'école. Autour du désintérêt se trouvent plutôt des apprentis en provenance de troisième, qui ont redoublé au collège, qui s'opposent à ceux qui n'ont pas choisi l'apprentissage par désintérêt pour l'école et qui n'ont pas trébuché au collège. Ce second axe distingue surtout une façon ancienne d'entrer en apprentissage, contre l'école, et une manière nouvelle, sans animosité vis-à-vis de celle-ci.

Il en ressort trois apprentissages, *id est* trois usages sociaux de l'apprentissage. À droite se regroupent les apprentis qui entretiennent un rapport à l'école distancié ou négatif. Ils ont redoublé en primaire, parfois au collège, où ils ont rarement suivi la voie générale. Le « choix » de l'apprentissage est pour eux d'autant plus aisé que leur père a souvent été lui-même apprenti. L'apprentissage est clairement ici une rupture avec (et la fin de) la scolarité ; d'ailleurs, aux yeux de ces apprentis, le CFA ne ressemble pas à une école. Il est en conséquence logique qu'ils ne pensent pas que l'apprentissage leur permettra de trouver facilement du travail : ils n'ont pas d'autres issues pour intégrer le marché du travail. C'est pourquoi on peut qualifier cet apprentissage d'apprentissage d'intégration, au sens où, faute d'avoir trouvé leur place à l'école, ces jeunes optent pour un dispositif qu'ils pensent (et vivent comme) contraire à l'école. Ils cherchent ailleurs leur identité, en l'occurrence dans un collectif de travail et/ou dans un métier. C'est l'incapacité du système scolaire à les intégrer qui les conduit en apprentissage ; celui-ci est alors un substitut à l'école.

Figure 1. Trois apprentissages. Analyse factorielle des correspondances

Source : Moreau, 2008b.

Note : inertie : 33,6 %. La variable « diplôme préparé » est incorporée à l'analyse au titre de variable supplémentaire.

Au centre, un peu en bas, se trouvent des apprentis qui entretiennent un rapport moins négatif à l'école puisqu'ils ont plus rarement redoublé au primaire et ont plus souvent qu'à leur tour tenté le secondaire scolaire, soit en lycée professionnel, soit en seconde ou en première. Ils sont une frange des « malgré-nous scolaires » dont parle S. Beaud (2002a) : une bonne volonté mais peu efficace scolairement qui *in fine* les incite ou les contraint à se former professionnellement pour trouver du travail plutôt qu'à persister dans des études générales ou chercher à retrouver « la voie normale » (Beaud, 2002b). D'où des orientations préalables en lycée professionnel et une forte présence de diplômes de niveau IV réputés plus qualifiants : brevet professionnel, brevet de maîtrise ou baccalauréat professionnel. Il s'agit là d'un apprentissage de formation car, par l'accès au niveau IV, ils transfèrent dans l'apprentissage une bonne volonté scolaire qui n'aboutissait pas – ou mal – à l'école. Ici, l'apprentissage est une alternative à l'école et c'est sans doute dans cet espace que la concurrence avec la voie scolaire est la plus vive, notamment avec le lycée professionnel.

À gauche se concentrent des apprentis qui partagent avec les précédents l'idée que l'apprentissage permet plus facilement de trouver du travail et que le CFA ressemble à une école. Mais leur histoire scolaire est différente : peu de redoublement, pas de désintérêt pour l'école et un secondaire couronné d'un baccalauréat général ou technologique. Bref, leur trajectoire scolaire satisfaisante ne les conduit pas à chercher une forme substitutive ou alternative à l'école. Néanmoins, arrivés dans l'enseignement supérieur, ils optent pour l'apprentissage afin de mettre à l'épreuve leurs savoirs scolaires ou universitaires au sein des entreprises. L'apprentissage leur permet d'accéder au marché du travail et de s'insérer dans les entreprises autrement que par les stages scolaires. Il s'agit ici d'un apprentissage de conversion pour convertir des capitaux scolaires « corrects » au sein de l'économie « réelle ». L'apprentissage est alors un complément, voire en suite logique, à l'école pour favoriser l'insertion en entreprise et sur le marché du travail (Kergoat, 2010).

CONCLUSION

La segmentation en trois apprentissages recoupe en partie les différenciations de trajectoires sociales et scolaires des apprentis et la hiérarchie des diplômes préparés. Néanmoins, la prise en compte de représentations associées par les apprentis à l'école, au CFA et au rapport entre apprentissage et marché du travail indique qu'elle ne s'y résume pas. Par exemple, les apprentis préparant un BEP peuvent relever de l'apprentissage de formation ou de celui d'intégration suivant qu'ils poursuivent ou non vers un niveau IV. De même, apprentissage de formation et apprentissage de conversion ont des points communs en matière de vision de l'apprentissage, mais diffèrent fortement dans leur capacité à gérer préalablement l'épreuve scolaire. C'est donc bien que celle-ci marque profondément l'usage différentiel de l'apprentissage. Suivant qu'il faut impérativement la quitter, qu'elle demeure une alternative ou qu'elle est en le préalable, l'école imprime sa marque et change radicalement le sens social du recours à l'apprentissage en entreprise.

Outre que ces résultats rappellent aux sociologues de l'éducation, qui peinent souvent à s'éloigner des établissements scolaires, combien école et apprentissage appartiennent à un espace social commun, ils confirment que les apprentis et leurs familles n'ont pas le même rapport à l'apprentissage. Leur vision de ce dispositif et l'usage social qu'ils en font renforcent l'éclatement de l'apprentissage que la loi de 1987 a initié en hiérarchisant l'apprentissage. Mais au-delà des choix individuels, ce sont sans doute des visions collectives de l'apprentissage qui se confrontent. En effet, on peut

supposer que, derrière les usages différenciés de l'apprentissage, s'opposent des milieux sociaux et des institutions qui n'ont pas la même définition de l'apprentissage. L'hétérogénéité des structures porteuses des CFA contribue à ce mouvement, puisque le public accueilli par les CFA dépendant des chambres de métiers ou des branches professionnelles, essentiellement de niveaux V et IV, n'a rien de commun avec celui des CFA développés par les universités ou les écoles de commerce, exclusivement réservés aux apprentis du supérieur. Il est donc possible de faire l'hypothèse que ces organismes de formation se trouvent en concurrence pour faire valoir la légitimité de leur travail de formation et donc leur définition de l'apprentissage auprès des institutions en charge du dispositif, notamment des Régions, comme ils le sont objectivement pour capter les financements et la taxe d'apprentissage. Un rapide coup d'œil sur des articles de presse publiés récemment sur l'apprentissage¹² suffit à se convaincre de l'intense travail de mise en scène de l'apprentissage que les établissements du supérieur, et corrélativement certains milieux sociaux, opèrent ces derniers temps pour imposer, contre les opérateurs « historiques » de l'apprentissage que sont les chambres consulaires (et corrélativement les milieux populaires), leur vision de l'apprentissage. Au point qu'il paraît légitime de formuler l'hypothèse de l'intensification des luttes pour la définition sociale de l'apprentissage, rendue possible par le processus d'hétérogénéisation qu'il a connu depuis la fin des années 1980.

Gilles Moreau
gilles.moreau@univ-poitiers.fr
Université de Poitiers, GRESCO

NOTES

- 1 Voir par exemple les enquêtes « Générations » du CEREQ ou les enquêtes IPA/IVA du ministère de l'Éducation nationale.
- 2 Cet article, à forte dimension synthétique, prend appui sur de nombreuses enquêtes de terrain conduites sur l'apprentissage en entreprise depuis le milieu des années 1990.
- 3 Sur le CAP et son rôle dans l'apprentissage, voir Brucy, Maillard & Moreau (2012).
- 4 Accord interprofessionnel sur la formation continue et l'apprentissage du 9 juillet 1970.
- 5 Ils deviendront collègues d'enseignement techniques (CET) en 1959, puis lycées d'enseignement professionnel (LEP) en 1975, et enfin lycées professionnels (LP) dix ans plus tard.
- 6 Il sera supprimé en 1993, à l'occasion du vote de la loi quinquennale sur l'emploi d'Édouard Balladur.
- 7 Cette transformation est initiée dès 1961, mais elle devient, à l'occasion de la loi de 1971, la norme.
- 8 La génération de 1992 a été interrogée de manière exhaustive sous forme d'un suivi de cohorte en 1995, 1996 et 1997. La population de référence est de 7979 apprentis ayant tous signé un contrat d'apprentissage en 1992. Le taux de réponse final a

- été de 68 % en 1995, et de plus de 90 % sur les répondants de 1995 les années suivantes (INSEE Pays de la Loire, 1997) ; la seconde génération, celle de 2005, a été constituée à partir d'un échantillon représentatif (N = 4788) et a été interrogée en 2006/2007 dans les CFA lors de leur seconde année d'apprentissage (Moreau, 2008b).
- 9 Une enquête conduite toujours en Pays de la Loire sur la génération des apprentis ayant signé un contrat en 1984 indiquait un recrutement en milieu populaire de 61 % (INSEE Pays de la Loire, 1990).
- 10 Le mot ligérien/ligérienne désigne les habitant-e-s de la région Pays de la Loire.
- 11 Il convient néanmoins de ne pas sur-interpréter ces résultats : l'amélioration des « performances scolaires » peut autant relever des politiques éducatives que d'une modification du « profil » scolaire des jeunes.
- 12 À l'image de l'article d'O. Rollot, « Apprentissage, avez-vous le profil ? » publié dans *Le Monde* du 14 février 2011, ou encore du dossier consacré aux « nouveaux apprentis » par ce même journal daté du 20 septembre 2012.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUD S. (2002a). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BEAUD S. (2002b). « Le rêve de retrouver la voie normale : les bacs pros à l'université ». In G. Moreau, *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, p. 215-227.
- BRUCY G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.
- BRUCY G., MAILLARD F. & MOREAU G. (dir.) (2012). « Le CAP : regards croisés sur un diplôme centenaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 180.
- CASTEL R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- CHARLOT B. & FIGEAT M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*. Paris : Minerve.
- COMBES M.-C. (1986). « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle ». *Formation emploi*, n° 15, p. 18-32.
- DESROSIÈRES A. & THÉVENOT L. (1988). *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris : La Découverte.
- INSEE Pays de la Loire (1990). « Apprentis dans la région des Pays de la Loire ». *Tiré à part*, p. 1-52.
- INSEE Pays de la Loire (1997). « Les apprentis dans les Pays de la Loire. Profils, trajectoires et insertion, 1992-1996 ». *Études*, n° 12, p. 1-95.
- KAPLAN S. (2001). *La fin des corporations*. Paris : Fayard.
- KERGOAT P. (2010). « Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ? ». *Net.doc*, n° 75, p. 1-25.
- LECHAUX P. (1984). « L'apprentissage dans la réparation automobile ». *Formation emploi*, n° 7, p. 17-27.
- MILLET M. & MOREAU G. (2011). *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale.
- MOREAU G. (2000). « Les faux semblables de l'apprentissage ». *Travail, genre et sociétés*, n° 3, p. 67-86.
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- MOREAU G. (2005). « Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis ». *Formation emploi*, n° 89, p. 35-46.
- MOREAU G. (2006). « La scolarisation de l'apprentissage salarié ». *Les Temps modernes*, n° 637-638-639, p. 393-419.
- MOREAU G. (2008a). « Apprentissage : une singulière métamorphose ». *Formation emploi*, n° 101, p. 119-132.
- MOREAU G. (2008b). « Les apprentis ligériens en 2006/2007 ». *Rapport au Conseil régional des Pays de la Loire*. Nantes : MSH A. Guépin.
- PELPEL P. & TROGER V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette.
- PROST A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Paris : Nouvelle Librairie de France.
- PROST A. (1992). *Éducation, société et politiques*. Paris : Éd. du Seuil.
- PROST A. (2002) « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision ». In G. Moreau, *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, p. 95-111.
- STEFFENS S. (2001). « Le métier volé. Transmission des savoir-faire et socialisation dans les métiers qualifiés au XIX^e siècle ». *Revue du Nord*, n° 15, p. 121-135.
- SUTEAU M. (2002). « La mise en œuvre de la loi Astier : l'exemple nantais ». In G. Moreau, *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, p. 27-38.
- SUTEAU M. (2011). « Un non-diplôme : l'examen de fin d'apprentissage artisanal ». In M. Millet & G. Moreau, *La société des diplômés*. Paris : La Dispute, p. 207-220.
- 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-Sorbonne-Paris 4.
- WILLIS P. (1978). « L'école des ouvriers ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 16, p. 50-61.
- ZARCA B. (1987). *Les artisans, gens de métier, gens de parole*. Paris : L'Harmattan.