





Comprendre et Agir

# **Valoriser l'enseignement professionnel : une exigence sociale**

**Introduction du SNUEP-FSU**

**Guy Brucy, Fabrice Dhume, Prisca Kergoat, Nico Hirtt,  
Nadia Lamamra, Fabienne Maillard, Gilles Moreau**

## Les auteurs

Guy Bruçy est historien, professeur en sciences de l'éducation, membre du laboratoire CURAPP (CNRS-Université Jules-Verne, Amiens).

Fabrice Dhume, sociologue, chercheur à l'ISCRA, enseignant-chercheur à l'Université Paris-Denis Diderot

Prisca Kergoat est maîtresse de conférences à l'Université Jean-Jaurès de Toulouse, membre du CERTOP (Centre d'étude et de recherche travail, organisation, pouvoir).

Nico Hirrt est enseignant et universitaire en Belgique. Il est l'auteur de nombreux ouvrages sur l'école et les systèmes éducatifs européens. Il est le fondateur de l'APED (Appel pour une école démocratique), rédacteur en chef de la revue trimestrielle *L'école démocratique* et contributeur au *Monde diplomatique*.

Nadia Lamamra est membre de l'IFFP (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle) de Lausanne.

Fabienne Maillard est enseignante en sciences de l'éducation à l'Université de Paris 8, Saint-Denis. Elle est également membre du conseil scientifique du Centre de recherche sur les qualifications (Céreq). Elle est notamment l'auteure de *La fabrique des diplômés*, Le Bord de l'eau, 2015.

Gilles Moreau est professeur de sociologie à l'Université de Poitiers.

---

© Institut de recherches de la FSU & Éditions Syllepse, 2017  
ISBN : 978-2-84950-553-3

Éditions Syllepse  
69 rue des Rigoles, 75020 Paris  
edition@syllepse.net  
www.syllepse.net

Institut de recherches de la FSU  
104 rue Romain Rolland, 93260 Les Lilas  
institut@institut.fsu.fr  
www.institut.fr

# Table des matières

## Introduction

*Secrétariat national du Syndicat national unitaire  
de l'enseignement professionnel* 7

## 1. Histoire et enjeux de l'enseignement technique et professionnel

*Guy Brucy* 13

## 2. Les évolutions du bac pro : vers un nouveau diplôme ?

*Fabienne Maillard* 43

## 3. Trouver et tenir sa place. Les apprenti·es et le travail

*Prisca Kergoat* 53

## 4. La discrimination en stage : déni et dépolitisation

*Fabrice Dhume* 83

## 5. Filles et garçons en apprentissage : une division sexuelle du travailler

*Prisca Kergoat* 93

## 6. Un bac pro en Suisse ?

*Nadia Lamamra et Gilles Moreau* 115

## 7. Approche par compétences : l'économie du savoir

*Nico Hirtt* 121

## Postface

*Bernadette Groison* 131



# Introduction

Secrétariat national du SNUEP-FSU,  
Syndicat national unitaire de l'enseignement professionnel

La formation professionnelle a toujours été porteuse d'enjeux sociaux et sociétaux qui dépassent le seul cadre de l'Éducation. Les luttes pour scolariser la classe ouvrière ont été nombreuses ; elles ont permis de l'arracher progressivement au patronat qui en avait l'exclusivité. Ainsi, le CAP, premier diplôme ouvrier, a pu voir le jour en 1911 et être réellement établi sur l'ensemble du territoire en 1945. Ces luttes ont permis de scolariser aujourd'hui 70% des jeunes qui se destinent aux emplois d'ouvrier·es et d'employé·es dans les établissements professionnels publics sous statut scolaire. Cependant, l'apprentissage, qui est le système de « formation » patronal, sous une forme certes plus moderne qu'au 19<sup>e</sup> siècle, a persisté. Aujourd'hui, les deux systèmes cohabitent encore mais les rapports de force peu favorables aux syndicats, du fait d'alliances fortes entre l'État, les élus et le patronat, impliquent que l'ensemble des mesures prises depuis plus de vingt ans tendent en réalité à déstabiliser fortement la formation professionnelle initiale sous statut scolaire.

Dans le contexte de crises de ces dernières années, le patronat, les élus et les gouvernements successifs saisissent la formation professionnelle comme moyen pour tenter de résoudre le problème du chômage, et notamment celui des jeunes. Alors que les entreprises ont toujours peu investi dans la formation continue de leurs salarié·es et qu'elles n'embauchent pas malgré les cadeaux financiers octroyés par l'État, les organisations patronales relaient sans cesse l'argument suivant : le problème du chômage serait imputable à deux problèmes centraux, d'une part une formation profes-

sionnelle inadaptée à leurs besoins et d'autre part un code de du travail trop rigide. De leur côté, de nombreux responsables politiques appuient ces discours, les plébiscitent et prennent des mesures comme celle concernant le renforcement de la construction d'un lien école-entreprise fort en introduisant progressivement, et de plus en plus tôt, l'entreprise et son « esprit » dans les salles de classe.

Les discours médiatiques et politiques tentent de faire croire que la formation professionnelle est éloignée des besoins de l'entreprise. Or, les diplômés de la voie professionnelle se sont toujours construits avec les représentants des entreprises et sont constamment renouvelés en fonction des évolutions techniques et technologiques. La création du baccalauréat professionnel en 1985 fait suite aux conclusions de la mission nationale école-entreprise<sup>1</sup> dont les objectifs étaient, entre autres, d'étudier les défauts de cohérence entre l'École et l'Économie, de renforcer les liens avec l'entreprise et de répondre aux besoins des entreprises en main d'œuvre plus qualifiée.

En décembre 2015, trente ans après la création du bac pro, le SNUEP-FSU a organisé un colloque<sup>2</sup> avec des chercheurs et des chercheuses pour faire un état des lieux de la formation professionnelle initiale, en mesurer les nouveaux enjeux et dresser des perspectives de luttes collectives pour réellement valoriser l'enseignement professionnel public sous statut scolaire. Ces deux journées ont été l'occasion d'évaluer aussi les difficultés rencontrées au quotidien par les PLP (professeurs de lycée professionnel) et leurs élèves depuis la généralisation du bac pro 3 ans.

Cette généralisation toujours controversée du cycle en trois ans pour l'accès au bac pro n'a pas donné de réponse à la hauteur de l'enjeu que représente la formation du salariat de demain. Pire, cette « réforme » a amplifié certains problèmes, tout comme les mesures prises en faveur d'une dérégulation

---

1. Présidée par Daniel Bloch, alors président de l'Institut polytechnique de Grenoble.

2. *Trente ans du bac pro, vers la revalorisation de l'enseignement professionnel public*, les 3 et 4 décembre 2015 à Paris.



du code du travail ou de la carte des formations, aujourd'hui quasiment arbitrée par les seules régions. Sur cette question, un récent rapport<sup>3</sup> de l'Inspection générale de l'Éducation nationale dresse une cartographie de l'enseignement professionnel qui révèle un réel manque d'ambition pour tous les jeunes et surtout la soumission de cette administration à la doxa libérale du patronat.

La réforme de 2007 a été mise en œuvre au nom de l'égalité entre les trois voies du lycée. Fabienne Maillard en présente ici les résultats très décevants. Pour exemple, face à la demande croissante de poursuite d'études des bachelier·ères professionnel·les et des difficultés qu'ils et elles rencontrent dans ce cadre, l'objectif à peine masqué du ministère est de sceller les destins scolaires à partir des filières d'origine ; c'est-à-dire orienter les bachelier·ères professionnel·les vers les STS, les bachelier·ères technologiques vers les IUT et les bachelier·ères généraux vers l'université et les grandes écoles...

La formation professionnelle initiale en alternance est pensée, pour l'essentiel, comme un outil au service de l'employabilité. Lorsqu'elle est évoquée dans les discours, l'alternance est présentée comme l'apanage de l'apprentissage. Or, les élèves de lycées professionnels la pratiquent aussi via les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP)<sup>4</sup>. L'aspect réducteur de cette conception tient aux contenus différents que patrons, politiques ou formateurs souhaitent allouer à la formation professionnelle. Certains veulent réduire les contenus disciplinaires ou les adapter à la simple visée utilitariste du travail, tout en reconnaissant parfois la nécessité de savoirs généraux utilisables sur le long terme défendue par les autres. En exposant l'histoire de la construction de l'enseignement technologique et professionnel, Guy Brucy étaye la compréhension des orientations souhaitées aujourd'hui et rappelle que les tensions existantes ne sont pas nouvelles.

---

3. *Cartographie de l'enseignement professionnel*, Rapport n° 2016-041, juillet 2016, IGEN-IGAENR.

4. De douze à seize semaines en CAP, 22 en bac pro.

En oubliant la pratique de l'alternance en lycée professionnel, le plébiscite de l'apprentissage est massif : campagnes de communication, accroissement des aides publiques, multiples plans de relance, volonté de mixité des parcours et des publics sous statuts différents, qui dévalorisent et mettent à mal l'enseignement professionnel public. Pourtant, le nombre de contrats d'apprentissage signés aux niveaux V et IV diminue depuis 2008, et l'arrêt récent (2015) de la baisse des signatures s'explique par l'embauche d'apprenti-es par l'État lui-même. Devant cette évolution, le modèle « dual » est régulièrement vanté alors même qu'une étude en profondeur met en exergue la grande tromperie de ce système. Le regard porté par Nadia Lamamra et Gilles Moreau sur le système suisse en est une parfaite illustration.

Pour aller plus loin, le tableau de l'apprentissage que certains veulent nous présenter comme parfait est loin d'être idéal. Les problématiques d'accès à l'emploi se retrouvent dans l'accès au contrat d'apprentissage et les difficultés ne s'arrêtent pas là. Ainsi, Prisca Kergoat montre que l'apprentissage participe de la reproduction systémique des inégalités ; le système en tant que tel porte en lui cette reproduction au sens où il sélectionne massivement des garçons blancs de classes sociales plus privilégiées.

Pour autant, les inégalités existent aussi en lycée professionnel dans l'accès aux stages : certain-es jeunes se heurtent à la multiplication des refus d'accès aux PFMP et ne peuvent effectuer l'ensemble des semaines prévues. Le ministère de l'Éducation nationale affiche sa volonté d'y remédier par la mise en place de « pôles de stages » dans les académies, les premières « banques de stages » ayant été instaurées en 2009, mais ils ne sont toujours pas opérationnelles. La communication sur ces plates-formes est accompagnée par celles sur le nécessaire lien école-entreprise qui est postulé être forcément bénéfique aux deux partenaires. La réalité du terrain, dépeinte par Fabrice Dhume, apparaît tout autre : un assujettissement de l'école aux exigences du patronat. Au final, les discriminations dans les problématiques de stage ne sont pas traitées comme il se doit.

Faisant écho à la persistance des discriminations pour accéder aux stages ou aux contrats d'apprentissage, les inégalités femmes/hommes s'amplifient de nouveau depuis 2014... Les écrits de Prisca Kergoat soulignent le rôle de l'apprentissage dans l'accentuation de la division sexuée du travail. L'apprentissage se révèle donc un fervent reproducteur des inégalités, empêchant l'émancipation de toutes et tous.

L'« employabilité » et la visée à court terme qui en découle pour les futur·es ouvrier·ères et employé·es réduisent les objectifs de la formation professionnelle aux seules compétences d'exécution. La volonté actuelle d'intégrer les blocs de compétences dans les diplômes de la voie professionnelle n'est qu'une étape de plus vers la fin d'une formation globale intégrant des savoirs généraux et professionnels pour un emploi qui aurait du sens. Comme le montre Nico Hirtt, l'introduction de l'approche par compétences a pour objectif de réguler l'ordre social et sociétal. Sa prégnance dans les référentiels des diplômes et certifications de la voie professionnelle participe à l'asservissement d'une grande partie de la population, en refusant de lui donner les éléments qui permettraient son émancipation. Le parallèle avec la déconstruction du modèle dual réalisé par Prisca Kergoat, Nadia Lamamra et Gilles Moreau, qui soulignent son caractère reproducteur d'inégalités, est en ce sens éclairant quant à l'utilisation faite de la formation professionnelle initiale.

Cet ouvrage permet donc de pointer les origines idéologiques des attaques actuelles contre la voie professionnelle. Il permet d'enrichir nos analyses pour continuer à combattre toutes les mesures qui entravent la réussite des jeunes et développer nos actions pour promouvoir un enseignement professionnel public émancipateur.



# 1. Histoire et enjeux de l'enseignement technique et professionnel

Guy Bruçy

Le fait que l'apprentissage d'une profession puisse s'effectuer dans le cadre scolaire constitue une des originalités du système français. Dans un pays où le lien entre les diplômes possédés par un individu et la position qu'il occupe dans la hiérarchie sociale est perçu comme naturel, la mise en perspective historique est nécessaire pour tenter de comprendre la logique des évolutions du dispositif français. Est-on toujours fondé à parler de « formation méthodique et complète » ou doit-on, désormais, évoquer l'apprentissage d'une simple capacité à agir dans les conditions spécifiques d'une entreprise particulière ? Les diplômes sont-ils encore ces éléments de la « propriété pour la sécurité<sup>1</sup> » garantis par l'État souverain ou seulement des moyens, parmi d'autres, de vérifier les compétences des salariés à un moment précis, en fonction de la rentabilité immédiate d'un acte de travail étroitement circonscrit à une entreprise donnée ? Sont-ils toujours des titres dont peuvent se prévaloir les salariés ou bien seulement des normes signalant la conformité aux attentes des employeurs ?

## Introduction

Le fait que l'apprentissage d'une profession puisse s'effectuer dans le cadre scolaire constitue une des originalités du système français. Mais ce qui a longtemps semblé de l'ordre de l'évidence pose, plus que jamais, des questions vives quant à la formation de la main-d'œuvre et aussi quant

---

1. Robert Castel, *L'Insécurité sociale*, op. cit., p. 31.

à la socialisation des jeunes issus des classes populaires. Au cœur des débats : le rôle de l'État, l'implication des employeurs, le statut des diplômés et leur reconnaissance. Dans un pays où le lien entre les diplômés possédés par un individu et la position qu'il occupe dans la hiérarchie sociale est perçu comme un phénomène d'essence quasi naturelle, la mise en perspective historique sur une longue durée n'est sans doute pas inutile pour tenter de comprendre la logique des évolutions les plus récentes du dispositif français.

La première partie de cette contribution est consacrée à la genèse d'un système de formation fondé sur la volonté de répondre aux besoins des employeurs en tissant, à l'échelon local, des rapports étroits entre écoles, patronat et élus. Après avoir présenté les effets de cette politique, la deuxième partie montrera comment la crise économique des années 1930, puis les épisodes du Front populaire et du régime de Vichy contribuèrent à accélérer le processus de repli des pouvoirs locaux et, corrélativement, à étendre les prérogatives de l'État. La troisième partie s'attachera à analyser le rôle du dispositif public d'enseignement technique et professionnel dans le contexte de l'État-providence. Déstabilisé une première fois par son intégration dans l'ensemble du système éducatif au début des années 1960, ce dispositif subit à partir des années 1970 des transformations radicales qui remettent en cause ses finalités et interrogent son avenir, au point qu'on peut se demander si la mise en école n'a pas été, en fait, qu'une parenthèse historique. Ce sera l'objet de la dernière partie.

## **Un État modeste pour des formations adaptées aux besoins des employeurs locaux**

### ***Formation de l'élite ouvrière en écoles et dans les cours professionnels***

À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, l'intérêt des républicains pour la formation professionnelle élémentaire s'inscrit au croisement d'une volonté politique et d'une demande d'une fraction du monde patronal. Politiquement, la construction d'un dispositif de formation est l'une des composantes de la réponse républicaine à la question sociale. Pour ses promoteurs, l'œuvre scolaire

de la République restera inachevée tant que ne seront pas prises les mesures propres à combler la « période critique<sup>2</sup> » qui s'ouvre pour les jeunes des couches populaires entre leur sortie de l'école primaire et leur arrivée au service militaire. La solution consiste à mettre en place une « post-école » obligatoire au même titre que l'apprentissage d'un métier. Ce projet concorde avec l'émergence de besoins exprimés par les grandes entreprises de la construction mécanique et de l'électricité, qui réclament la formation de professionnels qualifiés réunissant les qualités d'autonomie et de dextérité caractéristiques des compagnons des anciens métiers et la maîtrise d'un corpus de connaissances théoriques et de règles rigoureuses qui ne peuvent s'acquérir qu'à l'école.

Or, du côté des pouvoirs publics, deux conceptions s'affrontent. Les uns, dont le directeur de l'enseignement primaire, Ferdinand Buisson, est l'un des plus influents porte-parole, estiment qu'une école professionnelle « c'est avant tout un établissement d'éducation et d'instruction » et que « la meilleure école d'apprentissage, c'est une école primaire supérieure [EPS] où l'apprentissage est comme encadré dans la culture générale<sup>3</sup> ». À l'opposé, les partisans d'un enseignement technique autonome considèrent qu'un bon apprentissage repose sur une formation en prise directe avec les réalités économiques. Ce point de vue est porté par Gustave Ollendorf, directeur du cabinet et du personnel au ministère du Commerce, qui affirme que l'enseignement technique est « un enseignement spécial, ayant des ressources spéciales, et son autonomie absolue<sup>4</sup> ». Aux controverses doctrinales

---

2. Expression utilisée par l'un des plus ardents promoteurs de l'éducation populaire et de la formation professionnelle, l'inspecteur général Édouard Petit dans ses ouvrages : *L'action nécessaire. De l'École... au régiment. Quelques mots sur l'éducation des adultes*, publié en 1894 et *De l'école à la cité. Études sur l'éducation populaire*, paru en 1910.

3. F. Buisson, « Rapport présenté à la commission mixte des écoles manuelles d'apprentissage », dans Ministère de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts, *Écoles manuelles d'apprentissages et écoles professionnelles*, Paris, 1887, p. 57-94.

4. G. Ollendorf, « Rapport présenté à la commission mixte chargée d'étudier le transfert au ministère du commerce et de l'industrie des écoles techniques actuellement administrées par le ministère de l'instruction publique,

se superpose un conflit de compétence administrative : qui, du ministère de l'Instruction publique ou du ministère du commerce et de l'industrie, aura la tutelle des établissements d'enseignement technique ?

La réponse n'est que partiellement apportée par la loi du 11 décembre 1880 instituant les écoles manuelles d'apprentissage, puisqu'elle considère les « écoles d'apprentissage » comme des écoles primaires, et assimile les EPS qui ont des classes d'enseignement professionnel à des écoles manuelles d'apprentissage. Le problème est finalement résolu par la loi de finances du 26 janvier 1892, qui rattache les EPS dont « l'enseignement est principalement industriel ou commercial » au ministère du commerce et de l'industrie, et les transforme en écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI). La création, toujours en 1892, d'une Direction de l'enseignement technique (DET) couronne un véritable dispositif de formation professionnelle en écoles qui, à la veille de la Première Guerre mondiale, comprend trois types d'établissements : quatre écoles nationales professionnelles (ENP)<sup>5</sup> scolarisant 1 600 garçons ; un ensemble de 73 EPCI regroupant près de 12 000 garçons et un peu moins de 3 000 filles ; quinze écoles professionnelles de la Ville de Paris<sup>6</sup> rassemblant 3 700 élèves. Principalement fréquentées par les enfants des couches intermédiaires ou du sommet de la classe ouvrière, elles sont très sélectives et les abandons en cours d'études sont importants, puisqu'une bonne moitié des élèves n'atteint jamais le terme des cursus. Enfin, un faible nombre de jeunes en sortent munis du diplôme<sup>7</sup>. Satisfaisant pour fournir aux industries de pointe l'élite pro-

---

des cultes et des beaux-arts, et de préparer le règlement d'administration publique prévu par les lois du 11 décembre 1880 et 30 octobre 1886 », dans Ministère de l'Instruction publique, des cultes et des beaux-arts, *op. cit.*, p. 101-121.

5. ENP de Vierzon, Armentières, Voiron et Nantes.

6. Appartiennent à cette catégorie les célèbres écoles Boulle (métiers du bois) et Estienne (métiers du livre), l'école de physique et de chimie industrielle, l'école des arts appliqués à l'industrie.

7. À la veille de la première guerre mondiale les ENP délivrent moins de 150 diplômes d'élèves brevetés (DEB) par an, et les EPCI produisent, bon an mal an, moins de 1 500 titulaires d'un certificat d'études pratiques indus-



fessionnelle dont elles ont besoin, ce dispositif ne répond pas aux attentes de ceux qui souhaitent une formation de la masse des ouvriers. Ainsi se développe tout un courant d'influence, animé par la puissante Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET), qui sollicite l'État pour coordonner et contrôler les initiatives qui se multiplient, ici et là, en faveur de l'apprentissage. Leur action aboutit à l'institution d'un système de formation professionnelle destinée à l'immense majorité des jeunes qui travaillent dès leur sortie de l'école primaire. Il se fonde sur trois piliers : un diplôme spécifique – le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ; l'obligation faite aux employeurs d'envoyer les apprentis suivre des cours sur leur temps de travail (loi Astier du 25 juillet 1919) ; le versement par ces mêmes employeurs d'une taxe d'apprentissage<sup>8</sup> dont le produit est affecté au développement des écoles techniques et des cours professionnels. Ces derniers sont conçus par la Direction de l'enseignement technique comme le premier degré d'un véritable cursus d'excellence ouvrière, dont les cours de perfectionnement destinés à des adultes qualifiés et sanctionnés par le brevet professionnel (BP) créé en 1926, constitueraient le second degré. Les grandes entreprises, soucieuses de fidéliser la main-d'œuvre la plus qualifiée, souscrivent à ce projet. En revanche, le monde de l'artisanat admet difficilement que l'apprentissage sur le tas soit complété par des cours et validé par un diplôme. Aussi les pratiques des employeurs font-elles du CAP et du BP des diplômes rares. D'abord parce qu'ils ne favorisent pas la fréquentation des cours par les apprentis, et ensuite parce qu'ils utilisent ces diplômes comme outils de sélection d'une élite professionnelle. Aussi, vingt ans après la loi Astier, seulement 12 % de la population susceptible de fréquenter les cours professionnels y sont inscrits. Quant au BP, il régle la production de l'élite ouvrière à dose homéopathique : entre 1929 et 1939, on dépasse rarement les 2 000 inscrits à l'ensemble des cours de perfectionnement.

---

rielles (CEPI) et environ 500 titulaires d'un certificat d'études pratiques commerciales (CEPC).

8. Articles 25 et 26 de la loi de finances du 13 juillet 1925.

**« Tout par la profession et pour la profession »**

Qu'ils appartiennent au monde politique ou à celui de la production, les promoteurs de l'enseignement technique partagent le même point de vue : l'État doit rester modeste. Du côté des politiques prévaut l'idée que la fonction première de toute formation professionnelle, qu'elle s'effectue en écoles ou sur les lieux de travail, est de répondre aux besoins exprimés par les employeurs. Ces derniers, quant à eux, sont convaincus qu'à l'extrême diversité des réalités économiques locales doit correspondre une grande variété de formations, organisées et contrôlées par les milieux patronaux, le principe de réalité excluant qu'une école située hors de l'entreprise puisse dispenser les savoir-faire professionnels utilisables dans les ateliers. S'ils reconnaissent à la puissance publique un pouvoir d'impulsion et de coordination des initiatives, et en acceptent les subventions, c'est à la condition qu'elle intervienne dans des formes suffisamment souples pour leur laisser le libre choix des solutions les mieux accordées à leurs intérêts.

Aussi, la DET ne ménage-t-elle pas ses efforts pour que s'établissent des liens aussi étroits que possibles entre les cours, les écoles, les municipalités qui les financent et les patrons susceptibles d'employer les élèves. L'implication des employeurs se manifeste par la place qu'ils occupent dans les conseils de perfectionnement des établissements, où ils contrôlent la nomination des « préposés à l'apprentissage<sup>9</sup> », participent à l'élaboration des programmes et des emplois du temps, veillent au « placement des élèves<sup>10</sup> ». C'est pourquoi le ministère recommande aux directeurs des EPCI de « solliciter les explications et les conseils » des entrepreneurs afin de « donner à l'école son caractère vraiment pratique et utilitaire » et « d'assurer aux anciens élèves des emplois en parfaite harmonie avec la préparation qui leur a été donnée<sup>11</sup> ». Présents dans les établissements, les employeurs

---

9. Enseignants chargés des cours pratiques, recrutés dans les entreprises locales et rémunérés par la municipalité.

10. Décret du 22 février 1893, Art. 32.

11. Circulaire du 16 avril 1914.

en assument aussi l'inspection à l'échelon départemental et régional. Après le vote de la loi Astier en juillet 1919, leur mission s'étendra aux cours professionnels qu'ils auront également la charge d'inspecter et dont ils présideront les jurys d'examens pour la délivrance des CAP. Tout au long de cette période, l'échelon local joue donc un rôle décisif, car c'est sur la base des compromis construits entre élus, employeurs, inspecteurs et directeurs d'établissements, que se mettent en place, se développent et évoluent écoles et cours professionnels<sup>12</sup>.

### ***Un choix politique : former l'homme, le travailleur et le citoyen***

Mais en même temps qu'ils plaident pour une adaptation aussi exacte que possible aux besoins des employeurs, les hauts fonctionnaires de la DET portent un projet éducatif dans lequel la formation professionnelle et les diplômes qui la certifient ne valent pas seulement pour leurs performances sur le marché du travail mais sont aussi sources d'intégration sociale et garanties de la sécurité sociale et économique de leur détenteur. C'est un choix philosophique et politique qui fonde le refus de réduire les salariés à leur seule dimension économique et celui d'enfermer leurs savoirs au seul statut de marchandises vendables sur le marché du travail. À cet égard, les principes exposés dans la circulaire du 4 décembre 1926, relative à la collaboration entre les cours professionnels et les cours d'adultes, sont particulièrement éclairants : « En droit, l'ouvrier est aussi un citoyen et un homme. Comme tel il n'est pas un moyen mais une fin ; il doit non seulement être capable de produire, mais aussi de penser ; il a droit à la

---

12. Pour la ville de Nantes voir Marc Suteau, *Une ville et ses écoles, Nantes, 1830-1940*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1999 et « Le rôle des villes, du patronat et des chefs d'établissements dans le développement des écoles techniques : l'exemple des écoles municipales de Nantes de 1890 à 1940 », *Le Mouvement Social*, n° 189, octobre-décembre 1999, p. 67-82. Pour Lyon, voir Marianne Thivend, « Financement et contrôle des formations technique et professionnelle à Lyon pendant l'entre-deux-guerres : éclairage sur les enjeux locaux de la mise en œuvre de la taxe d'apprentissage », *Le Mouvement social*, article à paraître.

culture par laquelle on devient homme, c'est-à-dire un être libre.» Dans ces conditions, la formation – mais, significativement, on parle alors d'« éducation professionnelle » et, pour les salariés déjà qualifiés, de « perfectionnement » – est bien davantage qu'un moyen d'acquérir des savoirs d'action. En se donnant pour objectif de former « l'homme, le travailleur et le citoyen » par l'apprentissage « méthodique et complet », l'institution scolaire s'assigne une mission qui dépasse la simple réponse aux demandes des employeurs : à une visée strictement professionnelle de la formation elle substitue une finalité éducative. Un tel projet postule qu'au développement de l'autonomie dans le travail doit correspondre une plus grande aptitude à la prise de responsabilités dans la sphère citoyenne et politique. Et le diplôme national, garanti par la puissance publique, en tant qu'il est la propriété – au double sens de possession et de caractéristique – de celui qui le détient, est un élément constitutif de cette autonomie et, à ce titre, une des ressources dont disposent les salariés pour s'intégrer dans ce que les solidaristes appellent une « société de semblables ». Attestant la maîtrise d'une formation « méthodique et complète », il est censé favoriser la reconnaissance par les employeurs de la qualification acquise par le salarié, et en même temps, le protéger en cas de crise économique en favorisant sa reconversion. C'est bien pour cela que, dès les années 1920, la DET encourage les premiers essais de standardisation des CAP contre leur trop étroite dépendance aux besoins des employeurs. Ce faisant, elle pose les fondements d'un « nouveau type de propriété conçue et mise en œuvre pour assurer la réhabilitation des non-propriétaires, la propriété sociale<sup>13</sup> ». Même si le nombre des diplômés est loin d'être à la hauteur des ambitions affichées, même si l'État joue volontairement un rôle modeste, il n'en reste pas moins vrai qu'il impose des obligations – règlements d'examens communs, respect de l'équilibre entre enseignements généraux, théoriques et pratiques – et fixe des cadres qui

---

13. Robert Castel, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Le Seuil, 2003, p. 30.

sont autant de garanties pour les titulaires du diplôme. Bref, il assume sa fonction de « réducteur de risques<sup>14</sup> ».

### **Prélude à la régulation par l'État : le basculement des années 1930-1940**

#### ***Genèse d'une réglementation nationale***

Au cours des années 1930, un infléchissement s'opère qui aboutit, de fait, à une remise en cause de la politique suivie jusque-là. Le premier facteur de changement tient à l'augmentation des dépenses de toutes natures qui diminuent les capacités financières des municipalités, affaiblissant du même coup leur autonomie en matière de politique de formation. Deuxième facteur de changement : le rattachement de l'enseignement technique au ministère de l'Instruction publique en juin 1920 contribue au relâchement des liens tissés entre établissements, élus et employeurs. Ces derniers voient ainsi s'amoinrir leur pouvoir d'influence, notamment sur le choix des formations, tandis que les enseignants s'émancipent progressivement de la tutelle exercée par les pouvoirs locaux. Enfin, le troisième facteur d'évolution tient à la convergence qui s'opère alors entre les valeurs défendues par les hauts fonctionnaires de la Direction de l'enseignement technique et les demandes de certains employeurs en faveur d'une standardisation des formations et des diplômes.

En effet, l'autonomie laissée aux instances locales engendrait une grande hétérogénéité des contenus des formations et des conditions de leur validation. Elle entraînait, particulièrement pour les CAP, une fragmentation en de multiples spécialités au point que les critères d'évaluation des compétences des candidats variaient considérablement d'une région à l'autre pour un même métier. Les différences furent telles que la valeur des diplômes sur le marché du travail s'en trouva affectée. Or, le patronat des secteurs les plus dynamiques attendait des diplômes qu'ils aient, sur l'ensemble du territoire national, une valeur prédictive forte quant aux capacités professionnelles du futur salarié au moment de

---

14. *Ibid*, p. 32.

l'embauche. Aussi manifesta-t-il sa volonté de voir homogénéiser les contenus des formations et les conditions de leur certification. À la DET, un courant, soutenu par le directeur général Edmond Labbé et son adjoint Hyppolite Luc, plaide contre la multiplication des spécialités qui, selon eux, constitue une triple faute : pédagogique, car elle est contradictoire avec la notion d'apprentissage méthodique et complet ; économique, car elle va à l'encontre de la formation d'une main-d'œuvre qualifiée ; sociale enfin, car spécialiser les travailleurs c'est « limiter sciemment leur horizon » pour en faire « une proie facile du chômage<sup>15</sup> ». De cette convergence de points de vue résulta l'imposition des premières normes à portée nationale<sup>16</sup>. Au même moment, Hyppolite Luc<sup>17</sup>, au nom de l'« esprit technique », c'est-à-dire « l'esprit scientifique appliqué aux choses sociales comme aux choses industrielles », impulse une politique de créations d'établissements en tout point opposée à celle qui reposait sur « des influences politiques, [et] des initiatives privées<sup>18</sup> ». C'est dans cette perspective qu'est élaboré un « plan général de l'enseignement technique » présenté en novembre 1932, qui décrit un dispositif de formations définies en fonction des besoins de l'économie nationale, accomplies dans l'institution scolaire d'État et couvrant l'ensemble des degrés de la hiérarchie du travail.

Ainsi, au cours de ces années, le repli des pouvoirs locaux et la convergence des points de vue entre puissance publique et fractions modernistes du patronat entraînent l'extension

---

15. *Le CAP. Textes législatifs et administratifs avec commentaires*, Paris, Éditions de l'Information professionnelle, sans date, 311 p. Cette brochure a été rédigée par l'inspecteur général Fontègne, par le chef de travaux de l'école Diderot et par le directeur général des ateliers écoles de la Chambre de Commerce de Paris. Plusieurs indices permettent de penser que la première édition date du milieu des années 1920.

16. La circulaire du 3 juin 1926 établit une liste de 112 métiers « à caractère général » pour lesquels elle fixe un règlement d'examen commun à l'ensemble du territoire national. S'inspirant des mêmes principes, la circulaire du 8 avril 1927 effectue le même travail pour les professions commerciales.

17. En 1933 il succède à E. Labbé à la Direction de l'enseignement technique.

18. Discours d'H. Luc du 23 février 1936 devant l'AG de l'Association des anciens élèves des ENP.

des prérogatives de l'État, que la crise de 1929 et ses conséquences sociales vont renforcer. À partir de ce moment, l'histoire de la formation professionnelle va croiser l'histoire politique à travers deux épisodes décisifs : le Front populaire et Vichy.

### ***La délivrance des diplômes professionnels devient le monopole de l'État***

Avec un chômage qui frappe 12,5 % de la population active en 1935, la pénurie endémique de qualifications revient au premier plan des préoccupations. La DET en conclut que la tâche prioritaire est « de former un nombre le plus grand possible de gens qualifiés, cadres moyens qualifiés, ouvriers qualifiés, ingénieurs qualifiés, dignes de leurs titres<sup>19</sup> ». Elle considère alors qu'il ne s'agit pas seulement de fournir de la main-d'œuvre qualifiée aux employeurs, mais qu'il faut aussi se préoccuper de l'insertion professionnelle des jeunes et donc de « la valeur de placement des diplômés » sur le marché du travail. Dans cette perspective, elle est amenée à redéfinir la fonction de l'examen : ce n'est plus une « simple enquête sur les connaissances acquises » mais une « mise à l'épreuve d'aptitudes développées et exercées par l'école ou le cours [professionnel]<sup>20</sup> ». En considérant que l'examen teste des aptitudes professionnelles acquises dans l'institution scolaire et susceptibles d'avoir une « valeur de placement », elle reconnaît implicitement que le jeune muni de son diplôme possède déjà les caractéristiques qui en font un ouvrier qualifié et non plus, comme auparavant, un « demi-ouvrier ». Encore faut-il que ce diplôme ait une valeur stable et reconnue dans le monde du travail. C'est en conférant à l'État le pouvoir de contrôler l'ensemble des diplômés qu'elle pense y parvenir et aboutir ainsi à « l'assainissement du marché du travail<sup>21</sup> ». Que cette mise en relation du système scolaire de formation et du système d'emploi s'inscrive dans

19. *Ibid.*

20. A. Jules-Julien, sous-secrétaire d'État de l'ET, discours au congrès national des Offices de placement à Strasbourg, 19 février 1937.

21. *Ibid.*

le cadre des négociations collectives, autrement dit que le diplôme délivré par l'école et garanti par l'État soit reconnu dans les conventions collectives et c'est un basculement fondamental qui s'opère dans l'histoire de la formation professionnelle. C'est précisément ce qui se passe avec le Front populaire, quand la signature de conventions collectives par branches d'activité débouche sur des « intitulés standardisés d'emplois et de niveaux de qualification<sup>22</sup> ». C'est ainsi que dans la métallurgie, l'ouvrier qualifié est défini comme celui qui possède « un métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un CAP ». Comprenant le rôle attribué au diplôme dans les processus de classement des salariés, H. Luc en profite pour engager une vaste opération d'homogénéisation des programmes, règlements et épreuves d'examens afin, explique-t-il, « qu'il soit possible d'affirmer que tous les apprentis, qui dans le pays présentent le CAP, sont en mesure de prouver une habileté manuelle égale, une formation professionnelle équivalente dans l'exercice d'un même métier ou d'une même profession<sup>23</sup> ». Demeuré à son poste après 1940, il continue d'impulser une politique qui s'inscrit dans la continuité de celle d'avant-guerre. La loi Astier est corrigée par la loi du 18 août 1941, dans le sens d'un renforcement des pouvoirs de l'État au détriment de ceux des commissions locales et des comités départementaux. Surtout, profitant des conditions politiques particulières du régime de Vichy, il fait aboutir le projet visant à confier à l'État, et à lui seul, le monopole de la délivrance des diplômes professionnels. C'est le sens de la loi du 4 octobre 1943, qui sera validée à la Libération. Désormais, les diplômes garantis par l'État servent de références standardisées des « qualités<sup>24</sup> » acquises par les jeunes à leur sortie du système de formation.

---

22. A. Desrosières, L. Thévenot, *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte, 1988, p. 17.

23. Circulaire aux préfets, 4 avril 1938.

24. Au sens latin du terme *qualis* (déterminé, précis), d'après le grec *poiotês* qui signifie « le fait d'être tel ou tel, d'avoir telle propriété ». Sur ce problème, voir P. Naville, *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Marcel Rivière, 1956, p. 8-28.



## Formation professionnelle et État-providence

À la Libération, syndicats ouvriers et partis de gauche partagent avec les keynésiens la conviction que l'État a un rôle majeur à jouer dans les relations sociales. Dans ce contexte, un certain nombre de mesures vont renforcer les tendances majeures esquissées au cours de la période précédente.

### *L'achèvement du processus de régulation étatique*

C'est tout d'abord la création des Centres d'apprentissages contrôlés par l'État. Nés en septembre 1939 sous le nom de Centres de formation professionnelle pour répondre aux besoins de la défense nationale, ils se virent ensuite confier par le gouvernement de Vichy la mission d'encadrer les jeunes chômeurs de 14 à 21 ans, et passèrent définitivement sous la tutelle de la DET en septembre 1944. Devenus centres d'apprentissage (CA) par la loi du 21 février 1949, ils sont conçus comme des « foyers d'humanités techniques, intégrés dans l'ensemble du système éducatif de la nation<sup>25</sup> », chargés de la formation des ouvriers et des employés qualifiés auxquels ils dispensent « l'enseignement technique, théorique et pratique d'une profession déterminée et un enseignement général comportant la formation physique, intellectuelle, morale, civique et sociale des jeunes gens complétée, pour les jeunes filles, par une formation ménagère<sup>26</sup> ». C'est, ensuite, la constitution d'un corps d'inspection composé de fonctionnaires de l'Éducation nationale en remplacement des inspecteurs régionaux et départementaux auparavant recrutés parmi les employeurs. C'est, enfin, la mise en place, dès 1946, des commissions consultatives nationales de l'apprentissage, réorganisées deux ans plus tard en Commissions nationales professionnelles consultatives (CNPC). Structurées sur le modèle des grands secteurs d'activités économiques, elles sont des lieux où les hauts fonctionnaires de la DET, les inspecteurs généraux, les repré-

---

25. Circulaire relative à l'organisation des centres d'apprentissage, 7 mai 1945.

26. Article 1<sup>er</sup> de la loi du 21 février 1949 relative au statut des CA.

sentants des fédérations patronales et ceux des organisations syndicales d'enseignants et de salariés se rencontrent pour discuter des contenus des formations, arrêter les programmes d'études, fixer les règlements d'examens, modifier, supprimer ou créer des diplômes. Elles s'inscrivent dans la continuité des liens tissés depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle entre les institutions de formation et le monde de la production. Mais elles s'en distinguent par le déplacement des lieux de la négociation à l'échelon national, centralisé. Les acteurs se connaissent bien, leur capacité à construire des consensus, même si elle n'évite pas les conflits, va souvent permettre de déboucher sur des compromis.

Au début des années 1950 s'achève ainsi un long processus d'homogénéisation et de nationalisation du dispositif de formation professionnelle initiale entamé vingt ans plus tôt. Désormais le pays dispose d'un réseau de 1 163 écoles publiques d'enseignement technique et professionnel strictement hiérarchisées, couvrant tous les niveaux repérés de qualifications : 904 centres d'apprentissage (CA) dédiés à la formation des ouvriers et employés qualifiés, 203 collèges techniques (CT) et 21 écoles de métiers pour former les professionnels hautement qualifiés et les cadres de proximité ; 28 écoles nationales professionnelles (ENP) et établissements assimilés pour les techniciens. Sept écoles nationales d'arts et métiers (ENAM) assurent la formation des ingénieurs. La distinction entre ces établissements s'opère par la durée des études et les diplômes décernés : trois ans en CA pour le CAP, quatre ans en CT pour les brevets d'enseignement industriel (BEI), commercial (BEC), hôtelier (BEH) ou social (BES), cinq ans en ENP pour le diplôme d'élève breveté et sept ans pour le brevet de technicien (BT).

### **L'État garant de la valeur des formations et des diplômes**

Tous les historiens l'ont souligné : de la Libération jusqu'au milieu des années 1960, l'enseignement secondaire connaît une croissance continue de ses effectifs. Mais ce qu'on méconnaît souvent, c'est le rôle moteur joué par l'enseignement technique et professionnel. En 1945, ENP, collèges

techniques et centres d'apprentissage accueillent 175 150 élèves. Ils dépasseront les 400 000 en 1959, soit un accroissement de près de 130 %. De cet ensemble émergent les centres d'apprentissage (CA) dont les effectifs passent de 80 200 élèves en 1945 à 203 000 en 1959. Ce développement spectaculaire a des causes d'ordre sociologique et économique. Pour les enfants d'ouvriers dont les espoirs de scolarisation ne dépassent pas le certificat d'études, le CA est la voie royale qui permet d'obtenir le CAP. Diplôme rare et signe distinctif d'appartenance à l'élite ouvrière, reconnu par les grilles Parodi de 1945, il permet effectivement aux jeunes d'accéder directement ou très rapidement à des emplois qualifiés en rapport avec la formation reçue<sup>27</sup>. Économiquement, il apparaît que la croissance « se heurte moins à des limites physiques qu'à des difficultés se rapportant à l'insuffisance du nombre et de la qualification<sup>28</sup> » des producteurs. Et les organisations patronales, notamment l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), qui couvre le plus vaste champ d'activités, depuis les plus anciennes comme la fonderie jusqu'aux plus modernes comme l'électronique et l'aéronautique, sollicitent l'Enseignement technique. C'est ainsi que le président de la commission de la formation professionnelle de l'UIMM estime que la formation des chefs d'atelier ne peut « être valablement réalisée que dans des écoles à temps complet », pour que soient développés chez les futurs salariés « le goût de l'étude, l'habitude du raisonnement et les facultés d'assimilation ultérieure<sup>29</sup> ». Les établissements

---

27. V. Troger cite l'exemple de la région parisienne où, en 1954, 97 % des élèves qui avaient préparé les CAP de l'électricité, 94 % de ceux de mécanique, 91 % de ceux de chaudronnerie et 61 % de ceux de menuiserie avaient des emplois qualifiés correspondant à leur formation. V. Troger, C. Pelpel, *Histoire de l'Enseignement technique*, Paris, Hachette, 1993, p. 98.

28. Commissariat général à la productivité, *Rapport de synthèse sur les besoins de la France en cadres techniques et sur les mesures à prendre pour y faire face*, publié dans *L'Enseignement technique*, n° 19, juillet-septembre 1958, p. 19-34.

29. G. Waelles, « La formation et le rôle des agents techniques et techniciens dans l'industrie », rapport présenté au Comité national interprofessionnel consultatif, 7 juillet 1955.

publics d'enseignement technique répondent, certes insuffisamment, à cette demande mais remplissent aussi une autre fonction : dans la logique du « compromis historique entre les aspirations des travailleurs à la sécurité et les exigences des employeurs en matière de productivité et de rentabilité<sup>30</sup> », les diplômes qu'ils délivrent jouent le rôle d'instruments de mesure qui étalonnent les « qualités » prises en compte dans les grilles de classifications à l'échelle des branches, donnant ainsi une certaine stabilité à la correspondance entre le titre et le poste. Par ce biais, l'État joue pleinement son rôle d'« appareil technique de production des qualifications et d'appareil juridique de leur garantie<sup>31</sup> ».

### ***Fin d'un ordre autonome et déstabilisation du système***

À partir de 1959, la volonté politique de promouvoir l'égalité des chances aboutit à une restructuration du système éducatif dans lequel l'enseignement technique disparaît en tant qu'entité autonome. Surtout, l'intégration s'effectue sans que soit remis en cause l'ordre unidimensionnel des savoirs qui, dans la culture française, valorise si fortement l'enseignement général au détriment du technique. Si les nouvelles dénominations des établissements<sup>32</sup> marquent la volonté d'alignement sur le secondaire général, la durée des formations et, par ricochet, le positionnement des diplômes par rapport au baccalauréat a des effets considérables sur la nature même des enseignements. Le prestige du baccalauréat pèse d'un poids tel que c'est autour de lui que se polarisent les débats quand il s'agit de valoriser les formations professionnelles pour remédier à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée et désengorger l'enseignement secondaire général. L'ensemble des diplômes des ENP et des collèges techniques disparaissent à partir de 1965 pour laisser place

---

30. Thomas Coutrot, *L'entreprise néolibérale, nouvelle utopie capitaliste ?*, Paris, La Découverte, 1998, p. 202.

31. Annie Vinokur, « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, n° 52, 1995, p. 151-181.

32. Les Centres d'apprentissage deviennent des collèges d'enseignement technique (CET), les collèges techniques et les ENP deviennent des lycées techniques.

à une série de trois baccalauréats de techniciens (Btn), qui se diversifieront en seize diplômes différents à la fin des années 1980, tandis que les anciens brevets de technicien (BT) sont transformés en brevets de techniciens supérieurs (BTS). En même temps est créé un nouveau diplôme de même niveau que le CAP : le brevet d'études professionnelles (BEP), préparé par des élèves recrutés à la sortie de la classe de 3<sup>e</sup>. Dans l'esprit de ses concepteurs, le BEP visait des activités nécessitant des connaissances plus larges que le métier et exigeant la maîtrise d'ensembles plus importants et plus complexes. Il serait préparé à temps plein dans les CET par des élèves recrutés à la sortie de la classe de 3<sup>e</sup> tandis que le CAP devait sanctionner la formation à des métiers plus spécialisés, par la voie de l'apprentissage. On semblait donc revenir à la configuration d'avant-guerre. En réalité, les deux diplômes vont coexister dans les CET jusqu'au seuil des années 1980. Du côté du monde du travail, leur statut sera longtemps marqué du sceau de l'ambiguïté. Alors que le CAP reste le diplôme le plus souvent cité dans les conventions collectives de branches – par 95 % des grilles de l'industrie et par 77 % de celles des services – le BEP n'y figure respectivement que dans 60 % et 50 % des cas.

La création des Collèges d'enseignement secondaire en 1963 constitue la seconde étape qui va modifier les conditions d'entrée dans les écoles techniques. Auparavant, celles-ci sélectionnaient par concours les meilleurs élèves issus des classes populaires. Dans la mesure où la réforme ouvre plus largement les portes de l'enseignement secondaire général à cette catégorie d'élèves, les établissements d'enseignement technique et professionnel doivent désormais accueillir soit des jeunes qui, à la sortie de la classe de 5<sup>e</sup> n'ont pas pu poursuivre leurs études en 4<sup>e</sup>, soit ceux qui, à la sortie de la 3<sup>e</sup>, n'ont pas été admis en seconde des lycées généraux. En continuant de prendre l'enseignement général comme seul horizon de référence et en s'interdisant de penser les enseignements techniques et professionnels dans leur singularité, on les dévalorisait alors que, paradoxalement, on cherchait

à les promouvoir. C'est toute la question de l'identité de cet enseignement qui s'en trouvait posée.

### **Enjeux et défis de la crise**

#### ***Des jeunes mieux formés et plus diplômés que leurs aînés mais moins bien embauchés***

L'augmentation tendancielle du chômage chez les jeunes de moins de 25 ans et leur plus grande sensibilité aux retournements de conjoncture<sup>33</sup> sont repérables dès le début des années 1960. Seconde caractéristique également perceptible à la même époque : ce chômage frappe prioritairement les moins diplômés et les non-diplômés. Ces tendances s'aggravent avec la récession économique de 1974. Alors qu'en mars 1973, on enregistrait 392 000 chômeurs dont 153 000 de moins de 25 ans (39 %), le chiffre bondit à 900 000 fin 1975, franchit le cap du million en novembre 1976 et atteint 1 282 000 en mars 1979, dont 526 000 de moins de 25 ans (41 %). Surtout, le taux de chômage des nouveaux arrivants sur le marché du travail triple en six ans, passant de 11 % en 1973 à 33 % en 1979.

Ceux qui sortent de formation initiale au cours des années 1970 ont bénéficié de l'allongement de la durée de scolarisation, sont plus nombreux à avoir suivi une formation professionnelle, sont aussi plus nombreux à avoir obtenu un diplôme. Mieux formés et plus diplômés, on pourrait s'attendre à ce qu'ils éprouvent moins de difficultés à s'embaucher. En réalité, plusieurs éléments jouent contre eux : la montée globale du chômage modifie le rapport des forces entre salariés et employeurs au bénéfice de ces derniers ; la hausse générale du niveau de formation profite aux employeurs en leur offrant de plus grandes possibilités de choix ; les diplômés de l'enseignement technique court entrent en concurrence avec d'autres jeunes, également diplômés, chômeurs, mais munis d'une expérience professionnelle. On aboutit ainsi à une diminution générale des embauches des sous-diplômés.

---

33. C. Delcourt, « Les jeunes dans la vie active », *Économie et Statistique*, n° 18, décembre 1970. p. 3-15.

més par rapport aux exigences de l'emploi à pourvoir ; à la hausse des embauches d'ingénieurs et de cadres supérieurs, pour lesquels existe une correspondance entre le poste et le diplôme ; à une plus grande fréquence d'insertions de non diplômés sur des emplois d'ouvriers qualifiés et à une augmentation proportionnelle de surdiplômés pour des postes sous-qualifiés. Au total, la conjonction de ces facteurs se traduit par un déclassement des diplômés de l'enseignement technique court. En dépit de ces faits, c'est principalement à une prétendue insuffisance de formation initiale et à sa supposée inadaptation aux besoins des employeurs qu'est imputée la responsabilité du chômage des jeunes. Et comme la formation professionnelle de la main-d'œuvre qualifiée s'effectue majoritairement dans les établissements de l'Éducation nationale, ceux-ci sont l'objet des critiques les plus fortes.

***L'Éducation nationale stigmatisée au nom de la croyance que former c'est employer***

À l'automne 1974, on estime qu'en « février ou mars 1975 », le nombre de jeunes chômeurs de moins de 25 ans atteindra 400 000<sup>34</sup>. Raymond Soubie, conseiller social de J. Chirac, fixe comme objectif de leur « trouver des emplois disponibles » et surtout d'« utiliser au mieux le temps des jeunes inscrits à l'ANPE à des stages de formation », l'idéal étant que ceux qui sortent du système scolaire « quelle qu'en soit la raison, trouvent un cycle de formation différent de celui qu'ils ont abandonné plutôt que de s'inscrire à l'ANPE ». D'août à septembre, plusieurs options sont examinées : le contrat emploi-formation, l'indemnité de préformation, les stages d'insertion professionnelle pilotés par l'Éducation nationale. Ces propositions jouent sur deux registres : celui de la formation dans les stages préparatoires et dans l'alternance école-entreprise ; celui de l'emploi avec le CEF puisqu'il suppose, pour se réaliser, l'embauche préalable par un employeur. Mais toutes reposent sur un postulat implicite : la formation, quand elle répond aux attentes des employeurs, stimule l'embauche. À

---

34. Réunion du 27 novembre 1974, AN F17bis 2002.17-1.

partir de ce postulat s'opère un glissement vers la croyance selon laquelle former c'est employer. Cette croyance va façonner une certaine vision des rapports entre l'école et le monde de la production.

La stigmatisation de l'école apparaît en creux dans une note du secrétariat d'État à la formation professionnelle, qui définit le contrat emploi-formation comme « l'instrument privilégié d'une politique visant à récupérer les jeunes que le système de formation initiale n'a pas suffisamment préparés à entrer dans une entreprise, et à leur donner la qualification qui leur permettra d'exercer un emploi correspondant à leurs capacités<sup>35</sup> ». Cette critique, récurrente, émane également des experts du Plan qui pointent l'incapacité de l'enseignement professionnel à répondre aux « attentes, aux capacités des élèves et aux besoins véritables du développement économique », incapacité qui entraînerait la « désaffection des entreprises à l'égard des formations dispensées dans l'école<sup>36</sup> ».

Certes, ces discours critiques ne sont pas nouveaux. Mais, alors qu'ils avaient jusque là été tenus dans des contextes où primaient le plein-emploi et la pénurie endémique de main-d'œuvre qualifiée, ils sont réactivés au moment où, en dépit d'un rebond de croissance observé à la fin 1975, force est de constater que « la reprise économique ne signifie pas obligatoirement la reprise de l'embauche<sup>37</sup> ». L'idée selon laquelle les jeunes trouveraient du travail s'ils étaient mieux préparés à correspondre aux exigences des employeurs s'en trouve affirmée. Et là gît le cœur du débat.

La formation dont on dit qu'elle fait tellement défaut n'est pas qu'un mot. Il s'agit en réalité de celle qui est la mieux ajustée aux demandes particulières, à un moment donné, d'une entreprise singulière. C'est l'exact contraire du modèle scolaire dans lequel la formation méthodique et complète et les diplômes qui la certifient ne valent pas seulement pour

---

35. *Ibid.*

36. Note du 18 avril 1978, AN F<sup>17bis</sup> 2002.17-1.

37. J.-J. Becker (Ory P. coll), *Nouvelle Histoire de la France contemporaine*, t. 19, *Crises et alternances (1974-1995)*, Paris, Le Seuil, 1998, p. 71.



leurs performances dans l'ordre de la production mais sont aussi sources de reconnaissance sociale et garanties de la sécurité des salariés. Ils sont constitutifs de ce « nouveau type de propriété conçue et mise en œuvre pour assurer la réhabilitation des non-propriétaires, la propriété sociale<sup>38</sup> ». C'est le choix politique effectué au début du 20<sup>e</sup> siècle et fondé sur une certaine philosophie des rapports sociaux, refusant de réduire les salariés à leur seule capacité productive et de limiter leurs savoirs au statut de marchandises négociables sur le marché du travail qui est ici en cause, car il entre en contradiction avec la révision stratégique opérée, au même moment, par le Conseil national du Patronat français (CNPFF).

### **Un patronat à l'offensive : flexibiliser et individualiser**

Le CNPFF rompt alors avec la politique contractuelle engagée après les événements de mai-juin 1968. Il cherche à imposer « comme des données incontournables [...], deux idées forces : la flexibilité d'une part, la parcellisation de la négociation qui doit s'accompagner de l'individualisation du rapport salarial » d'autre part<sup>39</sup>. Visant l'ajustement, quantitatif et qualitatif, de la force de travail à de nouvelles conditions de production, les politiques de flexibilité du travail ont des incidences directes sur la gestion des embauches. Et « l'accroissement, à partir de 1975-1976, des licenciements pour motif économique indique que les chefs d'entreprise adaptent rapidement l'emploi aux fluctuations économiques. Ces stratégies feront place, surtout après 1978, à un arrêt quasi-total de l'embauche, sauf sur des contrats précaires<sup>40</sup> ». C'est dans ce cadre-là qu'ils revendiquent la capacité à assurer eux-mêmes la formation de la main-d'œuvre dont ils ont besoin. La réponse patronale au problème de l'insertion est, en fait, la recherche d'un équilibre entre le coût salarial du

---

38. R. Castel, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*, Paris, Le Seuil, 2003, p. 30.

39. J.-P. Oppenheim, « Après Mai 68 : la quête d'un nouveau modèle de relations sociales adapté à une économie ouverte », dans M. Parodi et coll., *La question sociale en France depuis 1945*, Paris, A. Colin, 2000, p. 40-81.

40. C. Erbès-Seguïn, *Syndicats et relations du travail dans la vie économique française*, PUL, CNRS, 1985, p. 41.

jeune et sa productivité jugée insuffisante par les employeurs. Dans cette logique, les stages dans les conditions réelles de la production visent à amener le plus rapidement possible le stagiaire à une productivité acceptable par le patron, tandis que les aides et exonérations en réduisent le coût salarial. Les positions du CNPF se comprennent dans le cadre d'une stratégie où « l'investissement éducatif s'inscrit désormais au premier plan des investissements rentables<sup>41</sup> », ce qui implique que les milieux professionnels puissent « déterminer eux-mêmes la qualification qu'ils entendent assurer aux jeunes, et les modalités de formation correspondantes<sup>42</sup> ». L'enjeu est bien la création d'un dispositif de formation professionnelle concurrentiel et parallèle à celui de l'Éducation nationale. Cette dernière est sommée d'accomplir les transformations internes susceptibles de la rendre plus « ouverte » aux exigences du monde de la production.

Un certain nombre d'inspecteurs généraux, comme André Bruyère, voient clairement les risques que comporte une politique éducative qui donne la priorité à l'insertion. Ils craignent la mise en place d'un véritable « système de "formation parallèle"<sup>43</sup> », intermédiaire entre l'école et l'emploi, brouillant les repères qui jusque-là avaient structuré la catégorie « jeunes » : soit ceux-ci se forment en école, sous statut scolaire, et ce sont des élèves ; soit ils se forment en apprentissage, sous contrat de travail, et ce sont des apprentis ; soit, enfin, ils entrent en formation continue dans l'entreprise et ce sont des travailleurs salariés. Or, en privilégiant l'insertion, le risque est fort d'institutionnaliser un véritable *no man's land* social<sup>44</sup> dans lequel les jeunes ne seraient plus ni des élèves, ni des apprentis, et pas encore des salariés. Une note d'étude, anonyme et sans date précise mais vrai-

---

41. F. Ceyrac, « La formation et l'éducation concernent directement le chef d'entreprise », *Patronat*, n° 311, décembre 1970, p. 16-17.

42. CNPF, Rapport publié à l'issue des journées d'études de Deauville, décembre 1978.

43. A. Bruyère, note du 23 mai 1975, AN F<sup>17bis</sup> 2002.17-1.

44. J'emprunte l'expression à Robert Castel qui l'a utilisée lors de son intervention devant l'Université Populaire et Citoyenne de Roubaix en octobre 2009.

semblablement rédigée après juin 1976, propose la création du statut de « jeune en alternance<sup>45</sup> ». Non rémunéré par l'entreprise mais indemnisé par l'État, ce jeune recevrait une formation définie comme une « sorte "d'impôt éducatif" » mettant à contribution les entreprises privées, le secteur public et semi-public, et « ne comportant pas nécessairement une obligation d'embauche ». Le but serait moins de donner une véritable formation professionnelle que de socialiser à la vie en entreprise par des stages, de dispenser un enseignement théorique « aussi proche que possible des besoins professionnels », et surtout de retarder l'accès au marché du travail d'« environ 200 000 jeunes » tout en luttant contre « l'oisiveté qui engendre, à cet âge, toutes sortes de débordements ». Il s'agit, conclut la note, « de diminuer assez fortement le taux de chômage des jeunes, sans pour autant assurer à ceux-ci un emploi<sup>46</sup> ». On ne saurait être plus clair.

La multiplication des statuts fait également craindre une mise en concurrence de deux catégories de jeunes : d'un côté, les élèves de l'enseignement technique court, engagés dans une formation « méthodique et complète » pour préparer un diplôme national, ni rémunérés, ni assurés d'une embauche à la sortie ; de l'autre, les stagiaires rapidement formés en entreprise, rémunérés et prioritaires à l'embauche. L'inspecteur général Bruyère redoute qu'en jouant à l'avantage des jeunes en entreprises, une telle concurrence ait de redoutables effets sur les filières de l'enseignement technique court car, explique-t-il, « il ne faudrait pas que les facilités accordées aux jeunes sortis de l'appareil scolaire sans formation soient telles qu'elles encouragent les autres à sortir prématurément du cycle de formation dans lequel ils se sont engagés, voire à ne pas y entrer du tout ! ». De la même façon, « il ne faudrait pas non plus qu'une certaine sécurité de l'emploi soit assurée en priorité à ceux qui auraient suivi un cycle de formation "occasionnel" alors que les jeunes gens qui auraient accepté les charges et les contraintes d'une for-

---

45. AN F 17bis 2002.17-1.

46. Souligné par l'auteur.

mation de deux ou trois années par exemple soient réduits au chômage<sup>47</sup> ».

Enfin, point décisif, Bruyère attire l'attention sur la remise en cause du statut des diplômés contenue dans les propositions patronales : « N'allons-nous pas vers un diplôme d'entreprise qui remplacerait le CEP par exemple ? Mais ceci n'entraînera-t-il pas certains employeurs à se "contenter" de cette formation courte plutôt que d'un CAP ou d'un BEP ? Tout cela ne va-t-il pas conduire à une dévalorisation des diplômés professionnels et remettre en cause la place qui leur est faite maintenant dans les conventions collectives ? » Bruyère perçoit bien la tendance « à considérer que la formation méthodique doit en tout état de cause être prolongée par une période dénommée, pour les besoins de la cause, période d'adaptation terminée par l'essai professionnel, tout en donnant la préférence à certaines formations courtes » et, ajoute-t-il, « de là à aboutir à la remise en cause de la reconnaissance des diplômés, il n'y aura qu'un pas trop facilement franchi ».

Les mesures gouvernementales favorisent la mise en place insidieuse d'un dispositif de gestion de la main-d'œuvre juvénile permettant aux employeurs de sélectionner les salariés tout en s'affranchissant d'un certain nombre de contraintes au nombre desquelles figure la reconnaissance des diplômés acquis par la formation méthodique et complète en école. Le danger est grand, selon Bruyère, que le « foisonnement des initiatives » prises sans réel souci de cohérence, conduise « à un démantèlement de l'appareil de formation existant » ou à sa « perversion<sup>48</sup> ». Ce sont bien, en définitive, les choix politiques effectués au début du 20<sup>e</sup> siècle qui risquent alors d'être remis en cause.

---

47. A. Bruyère, note du 23 mai 1975, AN F<sup>17bis</sup> 2002.17-1.

48. *Ibid.*

## Des réponses puisées dans le répertoire d'idées et d'actions de la formation des adultes : savoirs, savoir-faire, savoir-être, compétences

C'est précisément parce qu'ils veulent préserver le modèle de la formation méthodique et complète, et assurer la pérennité des diplômes nationaux reconnus dans les conventions collectives, que les inspecteurs généraux accompagnent leurs critiques d'une série de propositions pour améliorer le fonctionnement du système de formation dans une double perspective : accroître ses capacités à conduire les élèves jusqu'au terme d'une formation diplômante, renforcer son aptitude à s'adapter rapidement aux évolutions de la technologie et de l'organisation du travail.

Le rôle du CEREQ, créé en mars 1970, et de son directeur, Gabriel Ducray, est ici déterminant. Lors de son passage au service central des statistiques et de la conjoncture au secrétariat général du ministère de l'Éducation nationale de 1964 à 1970, Ducray a voulu, selon Pierre Laurent, « casser la mécanique infernale du quantitativisme, avec ses projections à quinze ans » conscient qu'« il était de toute façon impossible de répondre à une question du genre : dans dix ans, de combien de P3 de mécanique aurez-vous besoin ?<sup>49</sup>».

Or, l'inspecteur général Lucien Géminard fut « souvent en relation<sup>50</sup> » avec Ducray. C'est à son contact qu'il semble avoir définitivement rompu avec l'adéquationnisme<sup>51</sup> dont il avait déjà constaté l'invalidité dans les réunions de travail des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> plans auxquelles il avait participé<sup>52</sup>. Or, les travaux du CEREQ prévoient, pour la période 1975-1980, que 39 % des titulaires d'un CAP ou d'un BEP dans l'industrie seront employés à des tâches d'ouvriers non qualifiés<sup>53</sup>. Ils achèvent

49. Entretien accordé le 14 décembre 2001 par P. Laurent à Daniel Blondet que je remercie vivement de m'en avoir communiqué le texte.

50. L. Géminard, *L'unification du système enseignant français, 1963-1985. Souvenirs d'un inspecteur général*, Paris, INRP, 2002, p. 67.

51. Notes manuscrites prises par L. Géminard lors de sa rencontre avec G. Ducray le 28 mai 1974, AN F17<sup>bis</sup> 2002.17-1.

52. L. Géminard, *L'unification du système enseignant...*, op. cit., p. 30.

53. Bibliothèque du CEREQ, *L'emploi tenu par les jeunes de 17 ans*, Dossier n° 3, 1972 et *L'accès à la vie professionnelle des élèves sortis de*

de convaincre Géminard que « la notion classique de “métier” et l’hypothèse d’une filière linéaire entre formation et premier emploi » ne sont plus opératoires. À la notion de « métier », il substitue celle de « situations de travail » à partir desquelles, en les comparant et en les classant par rapport à des critères de compétences, peuvent se constituer ce qu’il nomme des « constellations d’emplois » appartenant à différents secteurs professionnels. Il en arrive à penser que désormais, dans un processus de travail, « il est possible de circonscrire des groupes d’individus entre lesquels les échanges d’information ont une intensité particulièrement grande ». L’analyse de ces informations permettrait, selon lui, de « déterminer les compétences (connaissances et aptitudes) des membres du groupe ». De ce raisonnement découle une nouvelle définition de la polyvalence désormais conçue comme l’acquisition des « aptitudes, attitudes et compétences » mises en jeu dans plusieurs types d’activités. Ce raisonnement permet de comprendre comment les inspecteurs généraux ont interprété les changements intervenus dans l’organisation du travail industriel pour élaborer une nouvelle conception de la formation où l’important est désormais d’« apprendre à apprendre ». Les glissements repérables dans les discours sont significatifs des transformations en train de s’accomplir. Le mot « qualification » n’apparaît pas. En revanche, les termes « aptitudes », « savoir-faire », « attitudes », « connaissances », renvoient à la définition de la compétence formulée par Raymond Vatiez vingt ans plus tôt : la compétence est « la conjonction heureuse des connaissances, des aptitudes, de la bonne volonté ».

Vatiez, figure majeure du monde de la formation des adultes, a été de mars 1970 à décembre 1974, le directeur délégué à l’orientation et à la formation continue auprès du ministre de l’Éducation. C’est à la même époque que Bruyère succède à Jean Ferez pour la préparation de la loi du 16 juillet 1971 sur la formation continue et que Jacques Giffard, chef du bureau des méthodes et de l’expérimentation pédagogique, pilote

les expériences fondées sur l'alternance<sup>54</sup>. Par leur proximité avec le monde des entreprises, ces hommes, qui se vivent comme des militants de la rénovation pédagogique, agissent comme des passeurs auprès des inspecteurs généraux, lesquels, également proches des milieux industriels par leur formation – Lucien Géminard est ingénieur des Arts-et-Métiers comme Vatier – et par leurs fonctions, sont particulièrement attentifs aux propositions susceptibles de favoriser la réussite des élèves de l'enseignement technique. Or, au moment où la lutte contre le chômage impose de motiver les élèves pour les inciter à rester dans le système scolaire, les méthodes et les outils élaborés dans le monde de la formation des adultes arrivent à point nommé.

Pour conserver les élèves dans les établissements jusqu'à l'obtention du diplôme, on pense que les leviers d'action résident, non dans des réformes de structures longues à mettre en œuvre et peu efficaces à court terme, mais se situent plutôt « au cœur de l'action pédagogique<sup>55</sup> », par la rénovation des pratiques dans la classe : primat accordé à l'individu sur le groupe classe, remise à niveau des bases d'enseignement général, trimestres de rattrapage, sessions d'examens de repêchage. C'est l'examen ponctuel, subi en fin de cursus, qui est l'objet de critiques convergentes à cause du coût élevé des épreuves professionnelles et de la lourdeur de leur organisation. Peu à peu, les méthodes utilisées dans la formation des adultes s'imposent, car elles semblent des réponses pertinentes à ces problèmes. Elles s'appellent « pédagogie par objectifs », « contrôle continu des connaissances » et « système des unités capitalisables ». S'appuyant sur les travaux de Bertrand Schwartz, Géminard explique que si la formation est « conçue en termes de capacités à acquérir pour l'action (action sur soi, comme action sociale, technologique ou économique), et si elle ne met plus au premier

---

54. C. Guyennot, *L'insertion. Un problème social*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 86-89.

55. L. Géminard, « Note sur les échecs scolaires et nouvelles voies pédagogiques », reproduite intégralement dans *L'unification du système enseignant...*, *op. cit.*, p. 144-146.

plan comme buts l'acquisition de connaissances constituant une amorce d'érudition d'un type classique, alors la conception des *curricula* peut être profondément modifiée<sup>56</sup> ». Le contrôle continu a donc une incidence directe sur le mode de délivrance des diplômes, et au-delà, sur le déroulement des cursus de formation et sur leurs contenus, comme l'explique, dès 1972, un représentant du ministère aux membres de la sous-commission « mécanique » de la Commission nationale professionnelle consultative de la métallurgie : « L'idée fondamentale d'un tel projet n'est pas de simplifier un examen mais de rénover profondément la façon de contrôler, de délivrer des diplômes. Il constitue, par voie de conséquence une conception nouvelle de la formation. C'est ainsi que sa mise en œuvre, qui imposera que soient définis d'une façon claire les objectifs de formation, entraînera une remise en cause des contenus de formation, des modules d'enseignement, de l'organisation et du déroulement de la scolarité<sup>57</sup>. »

En voulant résoudre le lancinant problème du chômage dont ils attribuaient la responsabilité au déficit de formation, les responsables politiques multiplièrent des dispositifs dédiés aux jeunes sortant de l'école et non encore affectés à un emploi. Les effets principaux en furent la multiplication des statuts intermédiaires entre l'école et l'emploi et la création d'espaces de concurrence jouant au détriment de ceux qui suivaient une formation méthodique et complète en vue de l'obtention d'un diplôme national. De son côté, le patronat, cherchant à ajuster sa politique de gestion de la main-d'œuvre aux fluctuations de la conjoncture économique, profitait des opportunités offertes par la conjonction du chômage et de la hausse du niveau de formation pour s'affranchir, au moment de l'embauche, des usages prévalant jusque là en matière de reconnaissance des diplômes, et revendiquait ouvertement

---

56. Dans une « Note sur les échecs scolaires et nouvelles voies pédagogiques », avril 1978, L. Géminard dresse la liste des capacités qu'il juge « essentielles » : « aptitude à observer des faits, à poser les questions, à énoncer les problèmes, à chercher et rassembler des documents, à recueillir et exploiter des informations », etc.

57. *Ibid.*



sa part de responsabilités dans la formation des jeunes. Les inspecteurs généraux de l'enseignement technique, enfin, en quête de solutions pédagogiques susceptibles de répondre aux problèmes rencontrés par les élèves dont la sortie prématurée de l'école n'était plus admise en période de chômage, encouragèrent l'utilisation de méthodes et d'outils qui, présentés comme des techniques au service de la réussite des élèves, avaient été élaborés dans le monde des entreprises. C'est ainsi que s'imposa le modèle des compétences.

La convergence de ces stratégies au cours des années 1970 a finalement contribué à l'affaiblissement du statut de l'enseignement technique court, à l'altération des diplômes garantis par l'État souverain en tant qu'éléments de « la propriété pour la sécurité<sup>58</sup> » des salariés, à l'effacement de la dimension culturelle et citoyenne des savoirs qu'ils valident et au déni de leur reconnaissance. On peut donc considérer qu'elle est bien à l'origine d'une déstabilisation en profondeur de la « forme complexe et tendue d'équilibre<sup>59</sup> » qui caractérisait jusque là les rapports entre le dispositif public de formation professionnelle en école et les employeurs.

### **En guise de conclusion...**

À la lumière des transformations précédemment décrites, il est possible d'affirmer que les tensions que l'enseignement technique a dû affronter dès sa naissance à la fin du 19<sup>e</sup> siècle sont toujours d'actualité : tensions entre, d'une part, le souhait de répondre aux besoins exprimés par les entreprises, au risque de subordonner étroitement les formations aux contraintes de la production en perdant toute ambition citoyenne et culturelle et, d'autre part, la tentation d'un alignement sur des critères qui, au nom d'une logique purement scolaire, privilégient les savoirs formels au détriment de la dimension professionnelle des apprentissages. Si elles ne sont pas récentes, ces tensions se manifestent, en revanche, dans un contexte radicalement nouveau caractérisé par le

---

58. Robert Castel, *L'insécurité sociale*, p. 30.

59. Robert Castel, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Seuil, 2009, p. 21.

chômage de masse, par des rapports de forces sociaux et politiques favorables au patronat, par la prolifération d'instances habilitées à produire de la formation et à délivrer des certifications. La coexistence de dispositifs fondés sur des références aussi différentes, voire même contradictoires, interroge la fonction même des formations et des diplômes. Est-on toujours fondé à parler de « formation méthodique et complète » ou doit-on, désormais, évoquer l'apprentissage d'une simple capacité à agir dans les conditions spécifiques d'une entreprise particulière ? Les diplômes sont-ils encore ces éléments de la « propriété pour la sécurité<sup>60</sup> » garantis par l'État souverain ou seulement des moyens, parmi d'autres, de vérifier les compétences des salariés à un moment donné, en fonction de la rentabilité immédiate d'un acte de travail étroitement circonscrit à une entreprise donnée ? Sont-ils toujours des titres dont peuvent se prévaloir les salariés ou bien seulement des normes signalant leur conformité aux attentes des employeurs ? Et, dans cette seconde perspective, qu'en est-il de la dimension culturelle et citoyenne des savoirs qu'ils sont sensés valider ?

Bref, les enseignants sont plus que jamais confrontés à la récurrente et redoutable question des finalités de leurs enseignements : ne dispenser que des savoirs fonctionnels pour mieux adapter leurs élèves aux demandes à court terme des entreprises locales et régionales ou délivrer un ensemble de connaissances et de méthodes permettant une prise de distance critique avec la réalité pour mieux la comprendre et la contrôler ?

Certes, cette problématique n'est pas nouvelle. C'est, au fond, celle du choix à assumer entre deux systèmes de références contradictoires : celui des employeurs qui tirent profit du travail d'un individu et ont donc intérêt à ne reconnaître et à ne rémunérer que les savoirs qu'ils utilisent à un moment donné et en un lieu donné ; celui de l'école de la République qui vise à « former des hommes, des travailleurs et des citoyens ».

---

60. Robert Castel, *L'insécurité sociale*, *op. cit.*, p. 31.

## 2. Les évolutions du bac pro : vers un nouveau diplôme ?

Fabienne Maillard

Ce texte porte sur les évolutions qu'a connues le bac pro, dont la légitimité comme baccalauréat et comme diplôme professionnel a beaucoup été mise en cause, mais qui est passé récemment à une position a priori plus valorisée puisque c'est désormais le deuxième bac de France par le nombre de ses titulaires. Dorénavant préparé en trois ans, il a été officiellement mis à égalité avec les autres baccalauréats et plus étroitement relié à l'enseignement supérieur. Trente ans après sa création, ce diplôme est-il alors devenu un bac comme les autres ou bien s'agit-il d'un diplôme professionnel encore et toujours singulier ?

La première partie reviendra d'abord sur le caractère innovant du diplôme, et sur les critiques qu'il a inspirées, puis la deuxième partie tissera rapidement le fil de ses évolutions jusqu'en 2007, date à laquelle a été engagée la réforme de la voie professionnelle. On questionnera enfin la nouvelle définition du diplôme produite par cette réforme.

### **Un diplôme innovant mais un baccalauréat hétérodoxe**

Lorsqu'il est institué en 1985<sup>1</sup>, plusieurs innovations caractérisent le bac pro. Déjà, il s'agit d'un baccalauréat « profes-

---

1. La décision a été prise en juin 1985 et les premières sections de formation ont été ouvertes à titre expérimental à la rentrée de la même année. Officiellement cependant, c'est le décret du 27 novembre 1985 qui crée le bac pro, suivi par la loi du 23 décembre 1985. Il faut attendre le décret du 11 mars 1986 pour que soit défini le règlement général du diplôme.

sionnel », autrement dit destiné à l'insertion professionnelle, alors que la première fonction du baccalauréat était jusque-là de permettre l'accès à l'enseignement supérieur. Mais il possède d'autres caractéristiques originales, qui le distinguent aussi bien des autres bacs que des autres diplômes de la voie professionnelle (CAP, BEP et brevet professionnel) :

- Il se prépare en quatre ans, soit une année de plus que les autres baccalauréats. Pour avoir accès à la formation, il est indispensable de posséder un diplôme professionnel de niveau V, un CAP ou un BEP, qui sont eux-mêmes préparés en deux ans. L'entrée en bac pro est sélective et la formation longue, pour mieux assurer la légitimité du nouveau diplôme auprès des employeurs comme au sein du système éducatif... et pour assagir un peu l'audace d'une création jugée très iconoclaste.
- C'est avec ce diplôme que se généralisent les référentiels, autrement dit un nouveau modèle de curriculum, marqué par une coupure entre formation et certification, la prédominance des objectifs du diplôme sur le procès de formation et l'approche par les compétences. Des domaines disciplinaires organisent par ailleurs des savoirs généraux, plutôt que des disciplines.
- Le bac pro a aussi favorisé l'institutionnalisation de « l'alternance sous statut scolaire » dans le second degré. Seize semaines de périodes de formation en entreprise ont été imposées dans le curriculum du bac pro, malgré les réticences des enseignants, défavorables à l'apprentissage et à l'intervention des entreprises dans la formation.
- Une autre innovation a été mise en place contre l'avis des syndicats enseignants : le contrôle en cours de formation (CCF), qui est une forme individualisée d'évaluation certificative. Or, pour les syndicats enseignants, cette modalité d'évaluation conduit à transformer les diplômes nationaux en diplômes d'établissement<sup>2</sup>.

---

2. Le bilan du CCF, réclamé par les syndicats enseignants avant chacune de ses extensions, n'a cependant jamais été réalisé. C'est par ailleurs seulement en 1997 qu'une note de service a défini cette modalité d'évaluation.

Ces différentes initiatives ont peu attiré l'attention des chercheurs, alors même qu'elles se sont propagées à l'ensemble des diplômes professionnels et se sont même diffusées dans l'enseignement supérieur. C'est plutôt à l'existence même du bac pro qu'ils se sont intéressés, souvent pour la mettre en cause.

Pour de nombreux auteurs en effet, ce diplôme représente un leurre en raison de sa finalité professionnelle. À leurs yeux, ce n'est pas un vrai baccalauréat. Ils contestent ses ambitions, son caractère hétérodoxe, tout ce qui fait de lui un diplôme en rupture avec les canons académiques. Mais ils dénoncent aussi l'irruption d'un baccalauréat pour exercer des emplois d'ouvriers et d'employés. Néanmoins, alors que certains chercheurs comme Beaud ou Eckert estiment qu'il contribue à fractionner le monde ouvrier, d'autres, comme Myriam Campinos, pensent qu'il peut au contraire revaloriser le travail ouvrier.

Le bac pro est jugé à la fois insuffisamment scolaire, puisqu'il ne mène pas à l'enseignement supérieur, et beaucoup trop scolaire, en tant que baccalauréat. Autrement dit, c'est également sur la nécessité économique du diplôme que porte la controverse. Elle est présente dès les premières publications qui traitent du diplôme, au nom des risques de déclassement des diplômés mais aussi de la production d'ouvriers-bacheliers venant prendre la place des titulaires de CAP et de BEP.

Selon Antoine Prost, qui a fait l'exégèse de la création du diplôme, c'est principalement pour participer à la politique des 80 % d'élèves au niveau du bac que le bac pro a vu le jour. Cette création s'inscrit dans une politique très volontariste, qui veut à la fois élever le niveau général d'éducation, décroiser la voie professionnelle et reporter l'âge d'entrée des jeunes sur le marché du travail.

### **Les évolutions paradoxales du bac pro**

Malgré toutes les limites imputées au diplôme, son lancement se fait avec succès. Entre 1985 et 1990, le nombre

des inscrits passe de 1 300 à près de 100 000<sup>3</sup>. Une telle augmentation n'a cependant pas été seulement spontanée, puisqu'elle repose sur quelques mesures spécifiques. Tout en dotant les établissements de moyens constants, la politique institutionnelle a ainsi procédé à une élimination en règle du CAP au profit du BEP, devenu le socle du bac pro. Un autre moyen d'assurer la croissance du bac pro était de multiplier ses spécialités, qui ont rapidement atteint la cinquantaine. En 2007, on en dénombrait 80, dont une vingtaine comptait moins de 100 inscrits en terminale. Des spécialités de métier coexistent avec des spécialités plus transversales, ce qui contrevient au profil défini à l'origine par le ministère. Si la demande des organisations professionnelles est souvent à l'origine de ces spécialités, pour des raisons d'image et de substitution de main d'œuvre plus que par amour du bac pro, ce n'est pas toujours le cas.

La bureautique, par exemple, est mise en place en 1987 à l'instigation du ministère, pour donner des perspectives de poursuite d'études aux dizaines de milliers d'élèves inscrits en BEP, diplôme qui les conduit de moins en moins souvent à l'emploi et qu'ils ont rarement choisi de préparer. Plutôt que de supprimer les BEP du tertiaire administratif, le ministère décide de les assortir de bacs pros, afin d'offrir de nouvelles opportunités aux jeunes en formation et de favoriser à bas coût l'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. La question de l'emploi est secondaire, sachant que les diplômes du tertiaire administratif n'intéressent ni les organisations professionnelles ni les entreprises.

Cette initiative n'est pas sans conséquences. Dans un article de 1995, Eckert montre que si l'insertion des sortants de bac pro se dégrade depuis 1992, c'est non seulement en raison de la conjoncture économique mais aussi de l'expansion considérable des diplômés du tertiaire, dont ceux de

---

3. Ces chiffres proviennent des éditions de 1988 et de 1992 de *Repères et références statistiques*, publication annuelle du ministère de l'Éducation nationale. Ils rassemblent le public et le privé et concernent la France métropolitaine.

la bureautique. Or, c'est dans les activités tertiaires que les relations entre diplômés et emplois sont les plus lâches et que la concurrence entre les diplômés est la plus vive. C'est néanmoins dans les services que les inscrits sont les plus nombreux, puisqu'ils représentent 59 % des effectifs en 1997.

Dans ces conditions, la réussite du bac pro n'apparaît pas aussi fulgurante que ce qui a pu en être dit. Elle est en outre marquée par l'ambivalence du diplôme, qui ne permet pas les poursuites d'études que son statut devrait autoriser et n'offre pas non plus les opportunités d'emploi initialement promises. Après avoir offert à ses diplômés des perspectives d'insertion très favorables dans les premières années suivant sa création, le bac pro subit le contrecoup de la récession économique qui intervient entre 1992 et 1997. Or c'est à ce moment qu'affluent les bacheliers professionnels. Si le diplôme se révèle une protection efficace contre le chômage et la précarité, il tend souvent à se substituer aux diplômés de niveau V. Dix ans après sa création, l'espace de qualification auquel mène le bac pro est encore considéré comme « flou ».

Sur le plan de l'accès à l'emploi, le bilan est donc mitigé mais il est carrément négatif pour ce qui concerne les poursuites d'études. Le ministère voit ainsi avec inquiétude gonfler le taux de poursuite d'études des bacheliers professionnels, qui atteint 30 % alors qu'il ne devait pas dépasser 20 %. Non seulement cette augmentation « dénature » le diplôme, mais en plus leur réussite est faible et rien n'est fait pour les aider à franchir les obstacles. Dans l'enseignement supérieur, cette aspiration à la poursuite d'études est considérée comme une anomalie et les bacheliers professionnels ne sont pas accueillis à bras ouverts.

Au milieu de la décennie 2000, le bac pro a adopté plusieurs visages ; c'est devenu un diplôme très hétérogène, qui ne ressemble plus au modèle promu lors de sa création. Par ailleurs, sa croissance a ralenti, même si 200 000 élèves, auxquels s'ajoutent 45 000 apprentis, préparent ce diplôme en 2007. Ses performances sur le marché du travail comme dans l'enseignement supérieur sont jugées insuffisantes. Cette critique est portée par les pouvoirs publics,

qui adressent plusieurs reproches à la voie professionnelle, jugée coûteuse et peu efficace. Ils estiment qu'il y a trop de diplômes, trop de spécialités, trop de décrocheurs, trop d'examens... et trop d'enseignants.

Il s'avère par ailleurs que la relance du CAP, reconfiguré en 2002, n'est pas aussi vigoureuse que prévu, et que le BEP n'est pas devenu le diplôme « propédeutique » que souhaitait le ministère. Deux titulaires du BEP sur trois poursuivent leur formation, mais seulement un entrant en BEP sur deux. Considéré comme un obstacle au développement du bac pro, le BEP devient un problème. À ce problème s'en ajoute un autre, qui va bien au-delà de la voie professionnelle : le taux d'accès d'une génération au niveau du baccalauréat ne progresse plus et stagne aux alentours de 70 %.

### **Un nouveau cursus et un nouveau profil pour le bac pro**

Pour résoudre ces différents problèmes, un grand programme de réforme est mis en place en 2007 dans la voie professionnelle, à l'initiative du nouveau gouvernement. Ce projet de « rénovation » (on ne parle pas de réforme) s'adresse à ses trois principaux diplômes, dans l'objectif énoncé maintes fois de « revaloriser la voie professionnelle », de mettre le bac pro à parité avec les autres baccalauréats, ce qui n'est pas non plus nouveau, mais aussi de mieux assurer les liens du bac pro avec l'enseignement supérieur, ce qui est plus inédit.

D'importantes décisions sont prises. Le CAP est une nouvelle fois relancé et le bac pro est reformaté. Au lieu de 4 ans, il se préparera désormais en trois ans, sans passer par un BEP. Celui-ci ne disparaît pas pour autant, il devient un diplôme « intermédiaire<sup>4</sup> », préparé en même temps que le bac pro, afin de permettre aux jeunes tentés d'abandonner leur cursus de formation d'entrer dans la vie active munis d'un diplôme. Ces mesures sont radicales et montrent à la fois la

---

4. Chaque spécialité de bac pro comporte un diplôme intermédiaire, que les formés ont obligation de passer en cours de formation. Ce diplôme est un CAP dans certains cas. Ces CAP peuvent cependant être préparés isolément, ce qui n'est plus le cas pour les BEP.



capacité d'invention du ministère, sa rapidité à agir, et la plasticité des diplômes comme instruments de la politique éducative. Elles montrent aussi que le ministère n'hésite pas à s'affranchir des principes qu'il a édictés, quitte à se contredire.

Observés de près, les objectifs que sert la réforme apparaissent à la fois scolaires et gestionnaires : ils doivent diminuer le coût des diplômes et de la formation tout en permettant à la France d'atteindre ses objectifs quantitatifs : conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac, mais aussi, depuis 2005, 50 % d'une génération à un diplôme du supérieur. Les besoins des entreprises passent au second plan, les organisations patronales se sont d'ailleurs prononcées contre la réforme lorsqu'elles en ont été avisées, quelques mois après son lancement.

Sous l'effet d'une telle politique, le bac pro est-il devenu un diplôme différent de ce qu'il était auparavant ?

Globalement, les résultats de cette réforme sont mitigés. Le nombre des inscrits en CAP diminue dans les lycées professionnels et dans l'apprentissage, comme diminuent les effectifs de la voie pro. La suppression du BEP dans l'offre de formation, elle, a en revanche bien eu lieu et à très grande vitesse. Le succès du bac pro semble également éclatant puisqu'il rassemble 535 000 élèves en 2014. Sa réussite est cependant moins flagrante dans l'apprentissage, où le nombre des inscrits diminue depuis 2010<sup>5</sup>.

Grâce à la réforme, la France a atteint l'objectif des 80 % en 2011. Depuis 2014, c'est même près de 80 % de bacheliers que compte désormais une classe d'âge. Par le nombre de ses titulaires, le bac pro est désormais le deuxième baccalauréat de France, malgré un taux de réussite moins élevé que celui de ses confrères (autour de 80 % et non pas de 90 %) : la session d'examen de 2014 rassemble ainsi 190 773 bacheliers professionnels, face à 305 667 bacheliers généraux et 129 210 bacheliers technologiques.

---

5. C'est aussi le cas du brevet professionnel ; cette baisse ne résulte pas de la concurrence entre les deux diplômes (67 000 apprentis préparaient un bac pro en 2010, contre 59 000 en 2013).

Les élèves de bac pro sont plus jeunes qu'auparavant, même si 51 % d'entre eux ont encore un ou deux ans de retard. Mais comme ce rajeunissement résulte de la politique de diminution des redoublements, on ne peut pas y voir le signe d'un meilleur niveau scolaire des élèves. L'affaiblissement des taux de réussite contredit d'ailleurs cette approche. Comme l'ont signalé les enseignants interrogés dans les premiers moments de la réforme, « faire plus avec moins » s'avère difficile. Et tant qu'une seule norme scolaire dominera l'organisation des scolarités, la voie professionnelle restera une voie d'accueil des élèves en difficulté, moins légitime que les autres. Par ailleurs, 10 % des élèves inscrits en bac pro interrompent leur cursus de formation.

Le nombre des spécialités a encore augmenté puisqu'on en dénombre 97 en 2015. Depuis 2007, dix-sept ont vu le jour, conséquence directe de la réforme. Certaines de ces créations sont intervenues pour combler un vide, lorsqu'il n'existait pas de bac pro dans un domaine, souvent parce que le ministère s'y opposait (comme dans le secteur sanitaire et social, l'optique ou les microtechniques). Le MEN a donc changé opportunément d'avis. D'autres créations ont eu lieu pour réduire la transversalité du diplôme, que les organisations représentatives n'apprécient pas forcément, qu'elles soient patronales ou syndicales.

Malgré ces innovations, la part des spécialités tertiaires est restée inchangée : 58 % en 2014. Trois domaines de spécialités concentrent cependant la moitié des effectifs : commerce-vente, tertiaire administratif et domaine sanitaire et social, qui ne sont pas non plus ceux où la reconnaissance du diplôme est la mieux assurée. Cette importance des spécialités des services explique la montée en puissance des filles, qui sont désormais presque aussi nombreuses que les garçons à obtenir le diplôme (92 000 face à 99 000 garçons, chiffre qui pourrait bien changer si l'offre de formation poursuit la même évolution).

Les modes d'accès à l'emploi n'ont pas non plus radicalement changé. « L'activité professionnelle hautement qualifiée » à laquelle le Code de l'éducation corrèle le bac

pro (article D337-51) ne semble toujours pas accessible aux débutants. On ne peut pas pour autant affirmer que les bacheliers professionnels se substituent aux titulaires de CAP ou de BEP, tant les pratiques de recrutement et de gestion des ressources humaines des employeurs sont multiples<sup>6</sup>.

C'est sur les liens avec l'enseignement supérieur que les avancées semblent les plus nettes, bien que le curriculum général du diplôme n'ait pas été révisé. Toutefois, c'est surtout le BTS que ces liens privilégient, même s'il n'existe pas de BTS pour tous les bacs pros et si les enseignants de BTS résistent à l'invasion massive des bacheliers professionnels. Différentes mesures se succèdent dans ce but depuis plusieurs années. Depuis 2005, les titulaires d'une mention Très bien et Bien ont par exemple une place de droit dans une STS. Comme cette disposition s'est révélée peu efficace, des quotas de places doivent être réservés aux bacheliers professionnels sur proposition du recteur. Les propositions vont bon train, tant il est clair que les bacheliers professionnels ne sont pas les bienvenus dans l'enseignement supérieur. Il peut s'agir de la création d'un BTS bis dédié aux bacheliers professionnels ou d'une licence idoine, ou encore de la mise en place d'une année facultative de transition entre bac pro et BTS. Officiellement, il s'agit d'éviter l'échec aux jeunes issus du bac pro, qui peinent à obtenir une licence lorsqu'ils sont inscrits à l'université. De fait, de nouvelles formes de segmentation de l'enseignement supérieur sont appelées, pour confiner les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur court. L'égalité entre les baccalauréats est donc loin d'être acquise.

---

6. Dans le commerce par exemple, un même emploi peut être occupé par des titulaires de bac pro comme par des diplômés de CAP, des non diplômés ou des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Dans certaines activités, comme la cuisine, le CAP reste par ailleurs préféré au bac pro. Les employeurs affirment souvent que c'est sur la carrière qu'ils font la distinction entre les diplômés, les bacheliers professionnels ayant ainsi plus de chances d'être promus que les titulaires d'un CAP ou d'un BEP (Maillard, 2010). Ce discours n'est cependant pas unanime, promotion et « personnalité » étant souvent associées pour éviter de faire prévaloir le diplôme.

Le bac pro est resté un diplôme à part malgré ses récentes transformations. Si une nouvelle étape a été franchie dans l'intégration de la voie professionnelle au sein du système éducatif, les démarcations demeurent néanmoins, en invitant à considérer les diplômes professionnels et ceux qui les préparent par leurs manques. L'injonction à la poursuite d'études, qui prévoit désormais de conduire 60 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur en 2025, conduit ainsi à considérer le bac pro comme un diplôme incomplet, au référentiel inadapté. On peut donc s'attendre à une nouvelle réforme dans la voie pro, assortie d'autres innovations dans l'enseignement supérieur, pour produire de nouvelles formes de ségrégation entre les filières, les diplômes et les publics.

### 3. Trouver et tenir sa place. Les apprentis et le travail

Prisca Kergoat

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

L'apprentissage s'avère être un puissant révélateur des inégalités sociales. Objet paradigmatique, il participe de la hiérarchisation des individus et de la division des groupes sociaux comme à la division sociale et sexuelle du travail. Et il le fait mieux que l'école. En effet, l'apprentissage est aujourd'hui, comme hier, un univers masculin et blanc. Les filles et les jeunes issus de l'immigration subsaharienne et maghrébine sont sous-représentés et cantonnés dans quelques spécialités de formation. L'extension de l'apprentissage au supérieur et la possibilité désormais offerte de préparer un large éventail de formations relevant du domaine des services

n'ont pas permis de contrecarrer ces phénomènes ni, non plus, de créer les conditions d'une promotion sociale des jeunes populaires<sup>1</sup>. La possibilité de poursuivre ses études en apprentissage (du CAP au diplôme d'ingénieur) a conduit à faire du baccalauréat professionnel un véritable plafond de verre, à compartimenter deux populations d'apprentis, ceux de l'enseignement supérieur et ceux du secondaire, qui ne partagent ni les mêmes caractéristiques scolaires ni non plus les mêmes origines sociales (voir tableau 1).

### **Comment l'apprentissage produit et reproduit les systèmes de domination et pourquoi y parvient-il mieux que l'école ?**

Les recherches sur l'orientation scolaire et professionnelle, aussi bien en psychologie qu'en sociologie, qu'elles mobilisent la théorie de l'acteur rationnel et raisonnable, celle de l'école reproductrice ou des processus identitaires, postulent que c'est en examinant le choix du métier que l'on peut donner sens et forme à la distribution des élèves dans les espaces de la formation professionnelle.

Cette prévalence accordée aux goûts, à la vocation, aux stratégies, aux intérêts (et, à un autre niveau, aux dispositions) est *sans doute à mettre en relation avec l'évolution des recherches qui, depuis les années 1980, tendent à expliquer les structures par les comportements individuels. Ces approches sont problématiques, elles mènent non seulement à faire endosser à l'individu la responsabilité des inégalités, mais aussi et paradoxalement à dissimuler les pratiques des acteurs, la façon dont les filles et garçons déploient des ressources culturelles et sociales pour faire face, pour enrayer ou contourner les contraintes auxquelles ils et elles sont confrontés. De la même façon, ces cadres d'analyse, propres à ces sous-disciplines que sont la sociologie de l'éducation ou la psychologie de l'orientation, occultent le fait, pourtant décisif,*

---

1. La catégorie sociologique du « populaire » (Schwartz, 2000) offre le double intérêt de souligner la permanence des grands clivages sociaux tout en étant susceptible de s'appliquer à la diversité des groupes occupant des positions modestes dans l'espace social.

*que la formation professionnelle – et a fortiori l'apprentissage – est le segment du système éducatif le plus étroitement lié au monde du travail.*

Dès lors, l'analyse ne peut faire l'impasse sur les relations et les formes d'interdépendances entre les champs ou sphères d'activités que sont l'éducation et le travail. Cette perspective conduira à revisiter les modalités d'accès à la formation et, plus largement, à discuter des hypothèses produites quant à l'emprise des choix individuels en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agit de montrer que l'étude du fonctionnement du marché du travail permet d'éclairer les mécanismes objectifs qui concourent, au sein des systèmes de formation, à la reproduction des inégalités sociales. En effet, les politiques menées, en centre de formation d'apprenti (CFA) et en entreprise, contribuent, en matière d'orientation scolaire et professionnelle, à définir le champ des possibles et à circonscrire les pratiques apprenties. Les inégalités constatées ne peuvent être réduites à l'action de l'école ou aux pratiques discriminatoires de quelques employeurs. Ces inégalités forment système, elles font l'objet d'une coproduction à laquelle participent tant la sphère éducative que la sphère productive.

Pour expliquer la démonstration, l'analyse se focalise sur la manière dont les apprentis, filles et garçons, se confrontent au champ des possibles. Si quelques recherches se consacrent aux sens que les jeunes donnent à leur orientation en apprentissage, elles tendent à privilégier une entrée par les rapports entretenus au savoir et à l'école. L'entrée proposée ici, bien que complémentaire et non contradictoire avec ces dernières, vise à privilégier une posture différente, celle des rapports entretenus au travail. Cette perspective permettra d'éclairer le sens que les apprentis accordent à leurs expériences et d'appréhender à la fois la nature des contraintes comme la manière dont ils et elles les rencontrent et tentent de les déjouer. L'analyse menée montre que le rapport au travail entendu comme une épreuve de réalité de laquelle dépend « une projection de soi dans l'avenir » est une dimension déterminante pour caractériser les manières dont les filles

et les garçons entrent dans le dispositif, se confrontent aux situations d'apprentissage et à leur devenir. Raisonner en matière de *confrontation* signifie qu'au-delà du « développement d'une certaine représentation du monde », la socialisation (au travail) est aussi et surtout la production d'un rapport au monde. Dans cette perspective, il s'agira d'une part d'être attentif aux processus de personnalisation et d'autre part de penser la consubstantialité des rapports sociaux, sachant que les emprises des normes de genre, de classe et de race interagissent, se renforcent et se coproduisent mutuellement.

### **Apprentissage et formation professionnelle en France**

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

### **Présentation des terrains et des matériaux récoltés**

La première enquête porte sur les CFA universitaires<sup>3</sup>. Elle cherchait à appréhender ces nouveaux dispositifs de formation tout en caractérisant le public, des apprentis prépa-

2. Source : Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques*, 2014.

3. Ces CFA ne dispensent pas de cours, toute la partie pédagogique est sous-traitée à des établissements de l'enseignement supérieur qui mettent à disposition les équipements pédagogiques, assurent les enseignements et délivrent les diplômes.



rant un diplôme de l'enseignement supérieur<sup>4</sup>. À cet effet, douze entretiens ont été réalisés avec différents acteurs de l'apprentissage (directeurs et employés de CFA, président et enseignants-chercheurs de l'université, chargés de recrutement dans des entreprises partenaires, etc.) et 20 auprès d'apprentis préparant une licence professionnelle ou un DUT dans un CFA universitaire situé en région parisienne, et 198 questionnaires renseignés. La seconde recherche visait à définir les politiques d'apprentissage menées par quatre grandes entreprises françaises et leurs conséquences en matière de socialisation des filles et garçons apprentis<sup>5</sup>. Une seule entreprise a été ici retenue, une entreprise publique, à caractère industriel et commercial, formant des futurs ouvriers et employés. Les uns préparent un bac pro services menant à l'activité de conseiller-ère clientèle (pour la promotion observée : 125 filles pour 60 garçons), les seconds un BEP électrotechnique menant à l'activité d'électricien (deux filles pour 59 garçons). Pour cette seule entreprise, 44 entretiens semi-directifs ont été réalisés : 23 avec les différents acteurs de l'entreprise et de l'établissement de formation (directeur du CFA, maîtres d'apprentissage, formateurs et enseignants, etc.) et 21 avec des apprentis.

Afin d'éclairer tant les similitudes que les différences entre ces différents mondes que sont d'une part l'apprentissage du haut et d'autre part l'apprentissage du bas, les trois temps de la démonstration confrontent les données issues des deux premières enquêtes. Tout d'abord, il s'agit de montrer que le travail s'avère une expérience centrale pour caractériser les pratiques en matière d'orientation scolaire et professionnelle, tout en éclairant des usages très différenciés de l'apprentissage. Ensuite, que la position occupée dans le champ de la formation est très largement définie par les pratiques des employeurs qui participent, au côté de l'école, ici de CFA, à la (re)production de la division sociale et sexuelle du travail. Enfin, la manière dont les apprentis, du « haut » puis du « bas » se confrontent au travail permet d'avancer que

4. P. Kergoat, E. Quenson (2011). *Usages de la formation et production des inégalités sociales*, Rapport AU. Education et Formation.

5. P. Kergoat (2002). Thèse de doctorat de sociologie. Publiée en 2010, *Les formations par apprentissage dans les grandes entreprises*.

les expériences apprenties contribuent à reconfigurer, bien que sur des modes très différents, les rapports au travail et à leur devenir.

### **Quand l'apprentissage se substitue avantageusement au travail**

À la consigne de départ : « Peux-tu me dire comment tu es devenu apprenti ?<sup>6</sup> », les apprentis mettent en mot le travail. Non pas le travail imaginé et représenté, mais le travail comme expérience et comme confrontation au monde. Tous ont déjà travaillé : stages, travail saisonnier et travail régulier. S'ils évoquent le travail pour rendre compte des raisons d'entrée en apprentissage, les expériences évoquées tout d'abord par les apprentis du « haut » puis par les apprentis *du « bas » montrent combien elles contribuent à façonner des usages très différenciés de l'apprentissage.*

### **Contourner les stages et les jobs étudiants**

L'entrée en apprentissage pour préparer une licence professionnelle fait suite à l'obtention d'un DUT dans la même spécialité mais préparé sous statut scolaire. Ces deux années passées en IUT sont décrites comme particulièrement difficiles. Les enseignements sont jugés comme trop scolaires, les contenus trop éloignés de l'entreprise, et les « professionnels » ne sont pas assez nombreux. Surtout, les journées sont trop chargées sans compter qu'ils doivent réaliser des dossiers collectifs et du travail personnel tout en travaillant pour financer leurs études. Ces apprentis, alors étudiants, assuraient un travail régulier se déroulant pendant les vacances universitaires, le soir après les cours ou le week-end. Ils décrivent une période particulièrement stressante, fatigante, hantée par la crainte de ne pas décrocher leur diplôme. Soulignons cependant que la rémunération issue de ce travail régulier ne conditionne que bien peu souvent la poursuite des études. Les propos des apprentis, âgés en

---

6. L'emploi du « vous » ou du « tu » dépendait du fait de les avoir déjà rencontrés lors des observations des journées de travail de formation ou de cours.

moyenne de 21 ans, ne renvoient pas tant à une volonté ou à un besoin d'indépendance (ils vivent chez leurs parents et ne participent pas aux dépenses du foyer), mais plutôt à une recherche d'autonomie (permis de conduire, loisirs et vacances, etc.)<sup>7</sup>. Le salaire issu de ce travail régulier est d'abord un moyen de prolonger la jeunesse, d'entretenir la socialisation étudiante : « Quand vous voyez qu'ils (les autres étudiants) sont en voiture, vont à l'Hippopotamus et prennent l'entrée, le plat, le dessert, vous voyez le plat il est à 12 € vous faites ouuuuh, un Coca 3 € ouuuuh, euh non ben ça va être de l'eau... Y'a un moment où vous vous dites bon ben moi aussi je vais peut-être travailler » (Damien, père ingénieur et mère kinésithérapeute).

Indéniablement, l'entrée en apprentissage s'apparente à un « bon plan ». Comparée aux ressources des étudiants qui s'élèvent en moyenne à 582 € (dont 42 % sont issus des revenus tirés du travail)<sup>8</sup>, la rémunération issue de l'apprentissage (entre 700 et 1 200 € mensuels selon l'âge de l'apprenti et l'entreprise d'accueil) se substitue avantageusement aux stages peu ou non gratifiés comme aux jobs étudiants mal rémunérés. Si le choix d'un DUT permettait de contourner le premier cycle universitaire, le choix de l'apprentissage permet de contourner le travail précaire, de se « rapprocher de l'entreprise » et d'obtenir un travail qui compte comme « expérience professionnelle ». L'apprentissage offre la possibilité de préserver la totalité des week-ends ainsi que cinq à huit semaines de congés payés par an tout en exerçant une activité mieux rémunérée et en rapport avec les études poursuivies<sup>9</sup> : « Si on fait le calcul, être apprenti... L'année dernière, je bossais le week-end à Castorama avec un contrat étudiant, j'avais le droit de faire que 17 h 50, donc jamais, jamais je pouvais obtenir 1 000 € [...]. On a de la chance (en

7. La distinction entre indépendance et autonomie a été proposée par de Singly (2000).

8. Enquête « Conditions de vie », Observatoire de la vie étudiante, 2006. *Les apprentis et le travail*.

9. Seuls 12 % des étudiants issus d'un DUT, BTS ou d'une licence professionnelle déclarent que le travail salarié était en rapport avec les études poursuivies. Source : interrogation 2007 du Céreq, calcul de l'auteure.

tant qu'apprenti) que l'emploi du temps il soit regroupé, on a les études et le boulot, et le salaire qui va avec» (Denis, père micromécanicien, mère informaticienne).

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

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

Notes. Espace de comparaison ne retenant que les croisements classe\* spécialité de formation où les apprentis représentent au moins 5 % des effectifs de sortants.  
Source : Génération Céreq, interrogation 2007.

Le questionnaire distribué aux apprentis et aux étudiants préparant une même formation démontre que le choix de l'apprentissage relève d'une stratégie plus affirmée par les premiers que par les seconds. Issus un peu plus souvent de l'enseignement général, ces apprentis sont également plus nombreux (deux tiers contre un tiers) à formuler que la spécialité de formation correspond à leur premier choix. De même, si les étudiants résident très majoritairement dans le département où ils poursuivent leurs études (zone dite sensible de la région parisienne), c'est nettement moins le cas des apprentis (70 % contre 55 %)<sup>10</sup>. Cette mobilité géographique des apprentis explique en partie que, dans le cadre de notre étude, l'écart en matière d'origine sociale soit plus

10. Données issues de l'université et de l'IUT : inscriptions pour l'année universitaire 2008-2009. *Les apprenti(e)s et le travail*.

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

de valoriser leurs certifications scolaires tout en retardant la confrontation au marché du travail.

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

### ***Échapper au chômage et au travail précaire***

Pour les apprentis préparant un BEP ou un baccalauréat professionnel, l'entrée en apprentissage est bel et bien associée à la volonté de surmonter les difficultés d'insertion sur le marché du travail. Comme leurs camarades, apprentis du supérieur, c'est le travail qui est évoqué pour justifier l'entrée en formation. Cependant, et à l'inverse de ces derniers, l'apprentissage permet de répondre à une situation d'urgence. Âgés en moyenne de 20 ans, certains proviennent d'une filière générale, mais la majorité est issue de la filière professionnelle, et nombreux sont ceux titulaires d'un premier diplôme. Ce n'est pas tant leur passé de collégien, relativement lointain au regard de leur âge, qui est évoqué lors des entretiens, mais plutôt que ce premier diplôme n'a pas eu le rendement escompté sur le marché du travail. En effet, un peu plus de la moitié d'entre eux a été exposée au chômage ou aux emplois précaires, et ces situations sont bien souvent associées à des situations familiales difficiles (décès d'un parent, rupture familiale) et à l'impossibilité de compter sur la famille pour financer les études. De fait, les apprentis du « bas » ne partagent que bien peu de caractéristiques avec ceux du « haut » : outre un écart important en matière d'origine sociale (voir tableau 1), la trajectoire scolaire est marquée par les redoublements et une orientation précoce.

Confrontés à la crainte de ne pouvoir surmonter la précarité rencontrée sur le marché du travail, ils ne ménagent pas leur peine pour accéder à la grande entreprise (publique) dont les avantages sont décrits en opposition avec les conditions rencontrées sur le marché du travail : une possibilité de progression interne, de meilleures conditions de travail et surtout l'espoir, en fin de formation, d'être recrutés en CDI : « Je n'en pouvais plus. C'était de l'exploitation, des heures pas possibles, les journées étaient longues [...]. C'était des boulangeries industrielles, et je faisais tout : la cuisson, la vente, je faisais tout quoi. Et puis bon après, le contrat il était de six mois, et après bon au bout de six mois j'ai arrêté, j'ai fini au mois de novembre. Au mois de décembre je n'ai pas travaillé, j'étais au chômage et à partir de janvier j'ai commencé un autre contrat, donc contrat de qualification [...] et là j'ai fait caissière, caissière pendant un mois, et j'ai dû rompre le contrat avec eux parce que ça se passait mal. » (Tania, parents restaurateurs.) Si les apprentis ont fait le deuil du métier rêvé tel qu'il s'incarnait dans l'enfance ou l'adolescence, ils n'ont cependant pas renoncé à ce qu'ils nomment une « vie normale ». Cette référence récurrente à l'emploi doit cependant être nuancée. Filles et garçons ne préparent pas les mêmes formations, n'ont pas les mêmes itinéraires scolaires et développent des rapports différenciés au travail, à l'emploi comme à l'école.

Les garçons candidatent très majoritairement sur le baccalauréat professionnel électrotechnique préparant à l'activité d'électricien et, si l'orientation n'a pas toujours été souhaitée, la spécialité professionnelle est dite choisie. En effet, les apprentis associent la formation à un « vrai métier ». Le métier a une forte connotation positive (Dadoy, 1989) : il renvoie à un diplôme, à un emploi stable, à un corpus de connaissances, il ouvre sur des perspectives professionnelles et sur une reconnaissance sociale, associées à la figure du technicien.

Les filles candidatent majoritairement sur le baccalauréat professionnel services et, à l'inverse des garçons, les spécialités de formation suivies (vente, secrétariat) ne relèvent pas d'un « choix » : « j'ai été mise dans le secrétariat », « cela m'a

été imposé », « c'était un peu subi ». Désillusionnées quant aux perspectives professionnelles et marquant leur désintérêt envers les contenus des activités, elles décident de candidater sur le baccalauréat professionnel services « parce que c'était un peu la suite logique, que c'est un secteur qui recrutait, et en fait il y avait pas beaucoup d'autres choix ». Elles insistent cependant sur le fait que si le baccalauréat professionnel services n'est pas une vocation, il est bien souvent préféré au baccalauréat professionnel commercial parce qu'il ne s'agit pas de « vendre », mais de « conseiller » et que c'est un travail « beaucoup plus utile ». Là encore, c'est le diplôme plus que le métier ou la référence à la figure du technicien qui est associé, pour les filles, à une qualification professionnelle et à une promotion sociale. Enfin, la certification acquise en amont de l'entrée en formation (dimension développée dans la partie suivante) distingue très nettement les deux populations : alors que les filles ont toutes acquis un premier diplôme en relation avec la formation, ce n'est le cas d'aucun des garçons.

L'entrée en apprentissage n'est plus un choix par défaut. Il est aux yeux de ces jeunes un moyen de faire en sorte que l'école et le travail ne soient plus dans un rapport d'exclusion mutuelle. L'entrée en apprentissage n'est dès lors pas associée à une sortie du système scolaire, encore moins par une « culture anti école ». Elle n'est pas non plus une simple entrée dans l'emploi, mais bien plutôt une stratégie visant à échapper et/ou à contourner les segments les plus précarisés du marché du travail. Pour tous les apprentis, l'expérience de travail a été déterminante quant à la décision d'entrer en apprentissage. Certes, ce résultat ne peut être généralisé à l'ensemble de la population apprentie<sup>11</sup>, mais il dénote un changement de fond dans l'organisation des temps sociaux. Le travail et l'école ne renvoient pas à deux temps distincts, ils s'entremêlent tout en dessinant, selon les publics, des

---

11. L'enquête menée par Jacques (2013), bien que portant sur une population plus jeune puisque accédant à l'apprentissage à la fin du collège, relève que le domaine des savoirs scolaires n'est pas expressément un espace exclu et que celui du travail constitue un espace familial.



configurations distinctes. En effet, si tous ont déjà travaillé et connu les emplois précaires, apprentis du « haut » et apprentis du « bas » n'ont pas vécu les mêmes expériences et, par voie de conséquence, les usages de l'apprentissage s'avèrent très différenciés. Alors que les premiers évoquent des expériences de travail certes difficiles mais qui sont vécues comme passagères car liées au statut d'étudiant, les seconds ont connu la précarité économique mais aussi sociale, voire affective. Alors que pour les uns il est avant tout un moyen de s'extraire d'une « situation de classe », pour les autres, il est un moyen d'assurer, voire de conforter une « position de classe<sup>12</sup> ». De même que filles et garçons n'entretiennent pas le même rapport à la qualification. Pour les filles, cette dernière s'inscrit essentiellement dans le diplôme, alors que pour les seconds elle se définit essentiellement dans et à travers le travail.

Caractériser les pratiques en matière d'orientation scolaire et professionnelle nécessite de relativiser l'idée selon laquelle la position des jeunes dans l'espace de formation serait la résultante d'un seul et unique registre, celui des rapports entretenus au savoir et à l'école. Pour appréhender la position des jeunes, il faut prendre en compte le travail, la manière dont les uns et les autres s'y confrontent mais aussi la façon dont le marché du travail participe à définir le champ des possibles. C'est ce que permettent d'éclairer les pratiques de sélection et de hiérarchisation déployées par les acteurs à l'entrée du dispositif de formation.

### **Sélection et hiérarchisation des candidats à l'apprentissage**

La sélection à l'entrée du dispositif d'apprentissage est un angle mort de la sociologie de l'enseignement professionnel<sup>13</sup> et nécessite d'observer les pratiques mises en œuvre pour

---

12. Bourdieu (1966) opère une distinction entre ce que la classe sociale doit à ses propriétés de position (position qu'une classe sociale occupe dans une structure sociale) et ce quelle doit à ses propriétés de situation (conditions matérielles d'existence).

13. Se référer à l'article de Moreau (2015).

sélectionner et hiérarchiser les publics. Il s'agit tout d'abord de caractériser tant la préparation que la présélection des candidats opérées par les CFA du supérieur pour, dans un second temps, se focaliser sur les grandes entreprises, sur la manière dont elles trient leurs candidats, des filles et des garçons, amenés à occuper des emplois d'ouvriers ou d'employés.

### ***Quand l'éducation anticipe les pratiques du marché du travail***

Pour les CFA universitaires, un enjeu capital est celui de la captation de la taxe d'apprentissage. Cet impôt dû par les entreprises (fixé à 0,68 % de la masse salariale), récolté par l'État puis reversé aux CFA, est indispensable à leur fonctionnement. Sachant que la taxe d'apprentissage dont bénéficie un CFA est fonction du nombre d'apprentis (et du coût de la formation), il s'agit pour maintenir ou améliorer leur position sur le marché de la formation, de placer leurs candidats en entreprise, et ceci le plus rapidement possible. Parce que les entreprises choisissent un CFA partenaire (dans une « offre » ouverte et concurrentielle) mais aussi parce que la taxe d'apprentissage collectée est d'un montant non extensible, la concurrence est exacerbée. Étant donné que les CFA universitaires affichent des coûts de formation relativement similaires, c'est sur le profil du candidat que les entreprises sélectionnent : le premier CFA à proposer le bon candidat remporte ainsi le marché. Comme le précise une directrice de CFA : « Pour que le CFA marche, il faut que les jeunes soient bons, qu'ils aient des neurones bien faits, que cela soit de bons élèves mais aussi qu'ils sachent s'adapter, qu'ils soient éduqués et motivés. On souhaite tenir nos 95 % de réussite comme notre taux d'insertion. »

L'un des CFA enquêtés effectue un véritable pré recrutement sur dossiers et entretiens. Ce sont des universitaires enseignants-chercheurs qui sélectionnent les candidats à partir des qualités requises par les entreprises partenaires. C'est ainsi qu'une jeune étudiante dont le père est cadre dans une grande entreprise et la mère enseignante va, sans difficulté, mobiliser son capital culturel. La présentation faite

d'elle-même est claire, sa posture et sa tenue sont adaptées, elle reprend un certain nombre de termes clefs : « motivation », « expérience », « épanouissement », « culture d'entreprise ». Plusieurs éléments développés renvoient à un argumentaire structuré : critique à peine masquée du système scolaire « ce BTS, c'était trop fermé, trop scolaire », mise en avant de la pratique sur la théorie, volonté de travailler et d'entrer sur le marché du travail.

De même, la manière dont des universitaires commentent un entretien avec une autre candidate en dit long sur l'importance accordée aux dispositions sociales et culturelles : « Son niveau d'expression est un peu juste et sa tenue, la présentation d'elle-même est à revoir [...]. Je dois être sélectif, on n'a pas de concours d'entrée ni de test, je ne sélectionne pas non plus sur le niveau – qu'ils aient le BTS ou le DUT me suffit –, mais ils doivent avoir l'attitude professionnelle requise, celle d'un jeune cadre commercial. »

Processus de sélection sociale qui se double d'une sélection scolaire. Les apprentis du « haut » ne partagent que peu de caractéristiques avec ceux du bas : outre leurs origines sociales, ils empruntent des itinéraires scolaires très différenciés. En effet, les apprentis du supérieur issus d'un baccalauréat professionnel sont minoritaires (21 %), et seuls 12% des apprentis avaient préparé, l'année précédente, un diplôme de niveau inférieur par apprentissage (Céreq, interrogation 2007).

L'étude d'un second CFA universitaire permet de repérer que ces pratiques de sélection sont fortement naturalisées et font l'objet d'« une stratégie du silence organisationnel ». À l'inverse du précédent, la sélection est totalement déléguée aux entreprises. Cependant, et dans l'objectif d'optimiser le taux de placement, ce CFA organise des journées de formation à l'attention des candidats qui, un mois environ après l'entrée en CFA, n'ont toujours pas trouvé d'entreprise. Dans le cadre de la journée de formation observée, neuf candidats sont présents : cinq garçons (un d'origine asiatique, un d'origine mauricienne, deux jeunes hommes antillais et enfin un d'origine maghrébine) ainsi que quatre filles (dont l'une est

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

Bien évidemment, l'unité statistique retenue ici n'est pas suffisante pour opérer une généralisation. Reste que les échanges avec le directeur du CFA en disent long sur la volonté d'occulter ces questions qui dérangent. Ce dernier (par ailleurs, professeur des universités) a refusé l'accès à l'ensemble des dossiers. La prise en compte de l'origine sociale étant renvoyée à un « racisme des origines », l'appartenance ethnique et de sexe à « une pratique participant à leur stigmatisation » sachant « qu'ici – précise-t-il – tous les jeunes ont leur chance ».

Si les pratiques d'auto-élimination ne peuvent être écartées, celles-ci ne permettent pas d'expliquer les phénomènes observés. En effet, si les jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne se détournent de l'apprentissage parce qu'ils privilégient (comme les filles) les filières longues orientées vers le tertiaire (Lemaire, 1996), alors ils devraient être davantage représentés dans l'enseignement supérieur là où ces formations sont développées. Cette hypothèse n'est cependant pas vérifiée : ils sont tout aussi absents dans l'apprentissage du « bas » que dans l'apprentissage du « haut ».

Et quand ils parviennent à intégrer ce dispositif de formation, c'est pour préparer les spécialités de formation les moins attractives et les plus éloignées de l'emploi (Arrighi & Gasquet, 2010). L'analyse ne peut donc faire l'impasse sur les pratiques de naturalisation menant à rabattre les obstacles rencontrés sur des manières d'être et de faire. De même que différentes enquêtes révèlent les difficultés d'insertion professionnelles des descendants de l'immigration maghrébine et subsaharienne (Silberman & Fournier, 2006) et celles-ci persistent même quand ils sont dotés d'un diplôme de l'enseignement supérieur (Frickey & Primon, 2006). Ces recherches révèlent nombre de pratiques visant à différencier à l'embauche les populations selon l'origine géographico-culturelle, supposée ou imputée, des candidats (Lada, 2004), que cela soit dans le cadre de l'apprentissage (Kergoat, 2010) ou lors de la recherche de stages (Farvaque, 2009).

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

**Tableau 2**  
**Représentation des jeunes issus de l'immigration maghrébine et subsaharienne**

En %	Apprentis	Scolaires
Niveau V	6.5	17.5
Niveau IV	6	11.5
Enseignement supérieur	7	11.5

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

Source : Génération Céreq, interrogation 2007.

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

Pour les candidats à un baccalauréat professionnel ou à un BEP, il s'agit en premier lieu de trouver l'entreprise d'accueil,

et c'est cette dernière, si elle les sélectionne, qui les placera dans un CFA. L'entreprise retenue ici opère une véritable sélection dans l'objectif de prérecruter ses futurs salariés.

Effectifs et %	Dossiers présentés	Candidats présents aux tests	Candidats retenus pour les entretiens	Candidats sélectionnés
Ensemble des formations	655	223 soit 34 %	117 soit 18 %	26 soit 4 %
Source : données recomposées par nos soins à partir des statistiques délivrées par l'entreprise pour une des quatre zones de la région parisienne.				

L'observation *in situ* de la troisième étape de sélection montre l'importance accordée encore une fois aux dispositions, aux qualités culturelles et sociales des candidats.

Ces derniers doivent tenir leur statut d'exécutant (la cravate ou le tailleur ne sont pas adaptés) tout en ayant une apparence soignée afin de véhiculer une image positive de l'entreprise (la tenue doit être propre et repassée). Or, les candidats ne maîtrisent aucunement les règles du jeu des procédures. Ils pensent devoir d'un côté valoriser les connaissances acquises à l'école et sur le marché du travail et de l'autre, masquer entre autres pour des raisons de dignité les périodes de chômage et les travaux peu considérés socialement. Ce sont justement ces « expériences » que recherchent les employeurs : l'occupation d'emplois dans la grande distribution ou la restauration rapide ou l'expérience de recherche d'emploi sont particulièrement appréciées puisqu'elles garantiraient la capacité du candidat à se confronter à des conditions de travail difficiles (résistance à la pénibilité, reconnaissance des liens de subordination) et à se mobiliser face à des situations éprouvantes (vécu du chômage).

Les propos tenus par les recruteurs permettent de repérer qu'une distinction est opérée, dès la sélection des dossiers, en fonction des formations (et des emplois) visées. Les commentaires échangés et les fiches d'évaluation remplies par les jurys sont particulièrement révélateurs de l'importance

accordée aux dispositions de genre. Il s'agit très explicitement d'une formation pour les femmes « *dans notre société, notre culture, les hôtesse d'accueil sont des femmes* » (cadre DRH, homme); faisant appel pour les filles des qualités « naturelles » et pour les garçons à des qualités intellectuelles: « *On est plus exigeant pour le recrutement d'un technicien, car l'on recherche des qualités intellectuelles, un potentiel [...], alors que pour les services nous nous appuyons uniquement sur la personnalité et le savoir-être du candidat* » (cadre DRH, femme).

Cependant, l'examen de 88 dossiers d'apprentis retenus permet de démontrer que ce n'est pas la spécialité de formation ou l'emploi visé qui déterminent les qualités requises par les recruteurs, mais bel et bien le sexe du candidat. En effet, toutes les filles recrutées, que ce soient pour préparer le BEP électrotechnique ou le baccalauréat professionnel services, sont certifiées d'un premier diplôme professionnel très étroitement lié à la formation et à l'activité préparée: d'un diplôme de vente ou de secrétariat pour celles préparant le baccalauréat professionnel services, d'un diplôme en électrotechnique pour les filles en BEP électrotechnique. Précisons que ces dernières – les deux uniques filles – avaient effectué un stage au sein des équipes techniques dans cette même entreprise, de même que l'une des deux a été classée première aux tests d'aptitudes. Ce n'est le cas d'aucun des garçons recrutés, que cela soit en matière de certification ou d'expérience de stage, et ceci se vérifie pour les deux formations observées. Non seulement ces pratiques contribuent à une sursélection des filles, mais elles anticipent ce que sera la carrière des uns et des autres. En effet, les deux seuls garçons titulaires d'un diplôme en électronique ont été sélectionnés pour intégrer la formation au baccalauréat professionnel service. Selon ces derniers, c'est lors de la phase de l'entretien, alors qu'ils candidataient pour préparer le BEP électrotechnique, que les jurys les auraient convaincus d'intégrer la filière des services. Les jurys leur auraient ainsi assuré que leur double qualification (en électrotechnique et en services) leur permettrait, à moyen terme, d'accéder à une promotion professionnelle

comme chef de plateau clientèle. Précisons qu'après vérification auprès des deux filles recrutées sur le BEP électrotechnique, aucun des jurys ne leur a fait une telle proposition.

Ces observations relativisent l'idée selon laquelle c'est en examinant le choix du métier que l'on peut donner sens et forme à la distribution des jeunes dans les espaces de la formation professionnelle. Pour analyser la sous-représentation des filles en apprentissage, deux phénomènes doivent dès lors être intégrés.

Premier phénomène : l'offre de formation relevant des services rend l'accès à l'apprentissage beaucoup plus problématique pour les filles. Leur concentration sur quelques spécialités de formation génère une sursélection des filles et *a contrario* une sous-sélection des garçons. Alors qu'aux niveaux V et IV, il suffit de trois groupes de spécialités pour réunir plus de six filles sur dix, pour les garçons, il en faut respectivement sept pour atteindre des proportions similaires (voir tableau 4). Elles connaissent plus de difficultés à trouver une entreprise d'accueil : elles sont deux fois plus nombreuses à avoir dû contacter cinq entreprises pour trouver un maître d'apprentissage (Moreau, 2003). Et celles qui y parviennent ont un niveau scolaire plus élevé que les garçons : elles sont plus souvent issues de la troisième générale et ont moins souvent redoublé (Capdevielle-Mougribas, 2010).

Second phénomène : la division sexuelle du travail en œuvre sur le marché de l'emploi conduit à écarter les filles qui souhaitent intégrer une formation relevant de la production. Pour celles qui inversent les habitudes d'orientation, le parcours s'avère semé d'embûches (Kergoat, 2014). Nous venons de le voir la sélection s'avère drastique, les apprenties doivent remplir tous les critères : avoir déjà obtenu une première certification, être excellentes aux tests, avoir démontré, en amont de la sélection, leur capacité à s'insérer dans un milieu masculin : *« Ils [les recruteurs] avaient peur que je sois mal dans ma peau par rapport au domaine, parce que c'est un domaine d'hommes dans l'entreprise et donc ils avaient peur que je ne sois pas à ma place [...]. J'ai ressenti qu'il y avait une petite crainte. Ils ont essayé de me décourager à fond,*



«Vous savez ce que c'est que faire des fouilles ou monter à un poteau ?» L'hiver il y a de la boue, il pleut et il fait froid, l'été au contraire vous transpirerez. Je crois que si je n'avais pas fait mes stages dans cette entreprise je n'aurais pas été prise mais comme je savais de quoi je parlais, donc ça a joué beaucoup» (Noémie, père plombier, mère décédée).

<b>Tableau 4</b> <b>Position des filles dans le champ de l'apprentissage et de la formation professionnelle initiale</b>						
Concentration des filles apprenties sur trois spécialités relevant des services (en %)				Part des filles, apprenties et scolaires, dans le domaine de la production (en %)		
Filles apprenties		Garçons apprentis		Spécialités de formation	Filles apprentis	Filles scolaires
Commerce, Vente	30	Moteur et mécanique auto	21,5	Bâtiment : construction et couverture	0,3	5,1
Coiffure et Esthétique	21	Structure métallique	18	Bâtiment : finition	1,2	6,3
Santé	14	Agroalimentaire	11	Electricité, électronique	1,7	3,6
Autres spécialités (domaine des services)	18	Bâtiment : finition	5,5	Energie, génie climatique	2,9	5,1
Autres spécialités (domaine de la production)	17	Bâtiment : construction, couverture	4,5	Moteur et mécanique auto	0,8	1,6
Total	100	Travail du bois et de l'ameublement	6	Structure métallique	0,7	0,7
		Autres (domaine de la production)	25,5	Travail du bois, ameublement	0,8	3,5
		Autres (domaine des services)	8			
		Total	100			
Notes. Apprentis sortants des niveaux V et IV				Apprentis et scolaires sortants, tous niveaux de formation		
Source : Génération Céreq, 2010 (interrogation 2013).						

En effet, si la position occupée par l'un et l'autre sexe n'était que la résultante de l'offre de formation, on devrait mécani-

quement retrouver davantage de filles apprenties que de filles élèves dans les spécialités, comme celles de la production, où l'apprentissage est dominant. Cette hypothèse n'est cependant pas vérifiée (voir tableau 4) : les filles sont davantage représentées en lycées professionnel et technologique qu'en apprentissage, alors même que pour l'un et l'autre sexe l'apprentissage apparaît comme le premier vœu exprimé (80 % pour les filles et 85 % pour les garçons)<sup>14</sup>.

Finalement, l'éviction pour les filles est présente quel que soit le choix effectué, le domaine de spécialité privilégié (service ou production).

Ces résultats montrent que le marché du travail participe à la production des inégalités dans le travail, dans l'emploi<sup>15</sup> mais aussi dans l'accès à la formation professionnelle initiale. La prise en compte des mécanismes de sélection et de hiérarchisation des candidats permet de comprendre pourquoi l'apprentissage s'avère encore moins mixte, et c'est peu dire, que les formations scolaires. Ces résultats invitent à regarder du côté de l'école (ici de l'université) tant de ses silences, de ses discours que de ses pratiques. Parce que les CFA universitaires anticipent les réquisits des entreprises, ils contribuent, de fait, à la production des inégalités (Kergoat, 2010). Ces pratiques ne définissent pas seulement les modalités d'entrée en apprentissage, mais participent plus largement à produire et à reproduire les destinées sociales.

### **Le temps de la désillusion professionnelle**

Bien plus que la « découverte d'un métier », l'apprentissage est une confrontation au travail. Les situations d'apprentissage sont des épreuves de réalité qui mènent, filles et garçons, à acquérir une conscience objective du métier et de ses conditions d'exercice (Naville, 1945), à découvrir les enjeux et à s'affronter aux rapports sociaux. L'examen des situations d'apprentissage, tout d'abord celle des apprentis du supé-

---

14. Pour le niveau V. Données Génération 2004. Se référer sur cette question aux travaux d'Arrighi et de Gasquet (2010).

15. C'est ce que démontre également Maruani (2004) à propos de la sexualisation des formes d'emploi.

rieur puis des apprentis du secondaire, invite à entrer dans deux mondes qui ne partagent que peu de caractéristiques communes. Ils ne sont pas soumis aux mêmes conditions de travail, n'ont pas les mêmes armes pour les affronter et, *in fine*, envisagent des devenir très différenciés.

### ***Une confrontation au travail qui entraîne une poursuite d'étude***

Les apprentis préparant un diplôme du supérieur se disent bien souvent déçus de la formation délivrée en situation de travail. Ils estiment que les tâches confiées ne sont pas suffisantes pour acquérir l'« expérience » nécessaire, mais surtout ils sont amenés à découvrir que le contenu du travail ne correspond pas à l'image du cadre supérieur autonome et responsable qu'ils s'étaient forgée. Cependant, ils ne regrettent aucunement cette « expérience ». L'analyse des items proposés aux apprentis pour caractériser l'intérêt de ce mode de formation est instructive : « *se familiariser avec le monde de l'entreprise* » et « *valoriser son CV* » sont les items les plus fréquemment cités, vient loin derrière : « *apprendre un métier* » et « *être embauché par l'entreprise suite à la formation* ».

L'apprentissage permet avant tout de négocier une bonne position dans une entreprise, c'est-à-dire un salaire important et des possibilités de promotion. Certains apprentis n'hésitent pas à déposer leur CV en ligne, « *juste pour voir* » quelles sont les offres auxquelles ils pourraient prétendre et racontent qu'une des périodes les plus formatrices est celle de la recherche d'une entreprise, car elle permet de s'entraîner « *pour l'avenir* ». L'enjeu pour les apprentis du « haut » n'est pas de s'insérer rapidement dans l'emploi, mais bien plutôt de se socialiser au monde du travail, de se faire connaître, pratiques qui renseignent sur la familiarité entretenue par ces jeunes et leur famille avec l'enseignement supérieur et le marché du travail : « *Ben en fait quand je parle d'expérience professionnelle je parle pas forcément de l'apprentissage d'un métier parce que je pense que c'est pas essentiellement ça qui fera la différence plus tard. Je parle plutôt du quotidien et du vécu dans l'entreprise* » (Marine, père ingénieur, mère au

foyer). Plus dotés socialement, les apprentis du supérieur ont très largement intégré le discours sur l'expérience, les compétences comme l'importance des réseaux. Toutes choses qui s'acquièrent, selon eux, en situation de travail et qui leur apparaissent plus déterminantes que l'appropriation d'une culture savante ou d'un métier. La confrontation au travail contribue au souhait de continuer leurs études (par apprentissage si possible) : « *C'est vrai que (cette entreprise) c'était vraiment un rêve, mais c'est une grande déception, c'est pas comme cela que j'imaginai le travail [...]. Ils m'ont proposé un CDI, mais je vais refuser cette offre. Depuis quelque temps, je réfléchis à une école de commerce* » (Stéphanie, père agent d'escale et mère assistante import/export).

Sans doute, c'est là encore un paradoxe où se produit et se reproduit la division sociale du travail : si pour tous les apprentis la confrontation au travail est une épreuve de réalité, ce sont ceux qui pourraient se dispenser d'accumuler des diplômes qui poursuivent une formation (Moreau, 2015) et qui pourront ainsi échapper à des conditions de travail difficiles même si ces dernières sont objectivement meilleures que celles offertes aux apprentis « du bas ».

### ***Prendre place au travail***

En effet, les propos tenus par les apprentis et les observations de situations de travail révèlent des conditions de travail difficiles. Les apprentis en électricité se confrontent quotidiennement à un travail d'entretien des réseaux pouvant se réaliser sous terre ou en hauteur, à plusieurs mètres du sol dans des conditions climatiques qui peuvent s'avérer éprouvantes. Les apprenties sur les plateaux clientèle sont confrontées à un travail répétitif marqué par une forte monotonie, comparé à « *un travail à la chaîne* ». Tous expriment les rapports hiérarchiques marqués par des évaluations répétées et des injonctions contradictoires : se conformer aux dispositions des classes intermédiaires pour les unes alors qu'elles occupent, objectivement, une position de petite employée ; aux dispositions du technicien pour les autres alors qu'ils

doivent simultanément s'insérer dans des collectifs ouvriers (Kergoat, 2006).

Injonctions contradictoires vécues très difficilement par les apprentis électriciens qui se trouvent face à un choix d'appartenance : se projeter comme technicien et « trahir » le collectif de travail tout en espérant une reconnaissance professionnelle ou se projeter comme ouvrier et faire une croix sur une promotion sociale tant symbolique que matérielle. Or, si se penser technicien apparaissait comme une promotion sociale « normale » permettant de s'extraire de la condition ouvrière sans cependant être en rupture avec un ethos de classe ou de sexe, les apprentis prennent rapidement conscience que la référence aux techniciens est symbolique : « C'est pas vraiment un travail de technicien, en fait, on est plutôt des ouvriers » et que les possibilités de promotion sont restreintes : « *Je me suis renseigné pour savoir si je pouvais poursuivre sur un bac pro (dans l'entreprise), mais on m'a clairement répondu que l'entreprise n'était pas là pour financer nos études.* » Tout démontre que progressivement les apprentis sont amenés à se réaliser à travers les collectifs ouvriers. En effet, cette désillusion quant à une improbable promotion sociale est tempérée par l'intérêt manifesté envers une activité de travail incorporant les caractéristiques de la virilité comme par l'insertion au sein des collectifs ouvriers : « *Ce n'est pas un travail que peut faire n'importe qui parce qu'il y a des risques électriques importants [...] c'est dangereux, faut faire attention quoi, ça a un côté excitant, et ce n'est jamais les mêmes fouilles, les gestes sont différents et puis on peut être quatre, huit, et là il y a l'esprit d'équipe, il y a une super ambiance* » (Didier, père inconnu, mère secrétaire).

Il en va tout autrement pour les filles apprenties formées sur les plateaux clientèle. Certes, tout comme les précédents, elles font très rapidement le deuil d'une promotion qui n'avait de toute façon été envisagée qu'à travers la poursuite d'études : non seulement être retenues à un BTS leur semble illusoire (leur baccalauréat professionnel n'ouvre pas à un BTS de la même spécialité), mais refuser un CDI dans cette grande entreprise relèverait, selon elles, « *de la folie* ».

Cependant, et à l'inverse des électriciens, l'organisation du travail sur les plateaux clientèle ne permet pas de constituer des collectifs de travail. En ce sens, la situation de travail implique une confrontation au principe de réalité : « *Je suis en train de réaliser que cela se finit l'apprentissage et que maintenant ma vie elle est toute tracée [...] cela me fait peur* » (Géraldine, père et mère employés). Situations qui les amènent à investir l'école. Malgré les demandes des équipes pédagogiques pour qu'elles se démarquent des élèves du lycée professionnel, qu'elles adoptent les manières d'être requises en entreprises, celles-ci s'y refusent et développent des pratiques de solidarité avec ces derniers. À l'inverse des apprentis électriciens qui sont conduits progressivement à déprécier l'école et ses contenus « généralistes », pour ces dernières « *l'école, c'est le rêve !* », c'est un espace de liberté « *où on s'habille comme on veut, on peut parler autrement, on se permet des retards, de temps en temps une petite sèche, comme des lycéens forcément* » (Carine, père chef d'équipe et mère au foyer), un lieu où l'on peut « *rester soi-même et continuer à apprendre* ».

L'apprentissage n'invite pas seulement à trouver sa place, mais également à la tenir.

## Conclusion

L'apprentissage s'avère être un excellent laboratoire. Il permet d'examiner la manière dont se produisent et se reproduisent la hiérarchisation des individus et la division sociale et sexuelle du travail. En effet, les transformations majeures dont l'apprentissage a été l'objet depuis plus de deux décennies n'entament pas ses principes organisateurs. Ce dispositif, en dessinant des champs des possibles, favorise les plus favorisés et tend à reléguer les autres vers d'autres modes de formation dont le lycée professionnel. L'apprentissage représente une forme accomplie de ces politiques qui inscrivent les préoccupations de l'emploi au cœur du système éducatif (Tanguy, 2013), et c'est ce qui explique, pour partie, qu'il fasse mieux que l'école en matière de production des inégalités. Pour caractériser la manière dont l'apprentissage pratique

les inégalités, plusieurs conditions doivent être remplies. En premier lieu, il s'agit de prendre acte que les inégalités observées ne sont pas réductibles aux seules formes de domination scolaire comme de reconnaître qu'elles font l'objet d'une coproduction à l'intersection des politiques publiques, de la sphère éducative et de la sphère productive : coproduction qui se situe en amont même de l'entrée en formation. En deuxième lieu, il s'agit d'intégrer que les pratiques des filles et des garçons ne peuvent être appréhendées qu'à travers l'intériorisation progressive de normes ethniques, de genre ou de classe induites dès la prime enfance. Ces pratiques sont également le produit d'une confrontation aux structures mêmes de la société, aux rapports sociaux dont le travail est un puissant révélateur. Il permet ainsi de penser les manières dont les différentes jeunesses pensent et se pensent, à leur classe, leur genre, leur origine culturelle et que ces processus ne sont pas que le seul produit d'une acculturation. Enfin, pour penser la reproduction faut-il encore admettre que les pratiques observées ne peuvent être rabattues sur de simples pratiques discriminatoires. On a longtemps mis en avant les inégalités sociales et sous-estimé les discriminations. Aujourd'hui, c'est l'inverse : la lutte contre les discriminations a volé la vedette à la lutte contre les inégalités et souvent au nom de la « diversité ». Certes, les discriminations produisent des inégalités, mais les inégalités ne sont pas uniquement la conséquence de discriminations. Ce que démontre l'apprentissage, c'est que les inégalités ne sont pas l'œuvre d'individus isolés, mais qu'elles forment bel et bien un système. Ces mécanismes et processus ne deviennent visibles que si les chercheurs, rompant avec deux décennies d'occultation des classes sociales comme catégorie d'analyse, intègrent dans leur cadre théorique la question de l'origine sociale. Celle-ci est trop souvent rabattue sur une simple variable, tout fait discutable, celle des niveaux de diplôme ou de l'échec scolaire.

Cette question est d'autant plus primordiale que l'apprentissage, comme le rappelle Moreau dans ce numéro, se doit d'être un « bien public », sous la responsabilité des pouvoirs publics et du système éducatif. L'identification de quelques

coupables de discriminations ne doit pas cacher le problème plus général des inégalités sociales dont la responsabilité incombe à l'ensemble de la société. Sachant que la « reconnaissance politique de la discrimination rejoint celle de la connaissance scientifique » (Dhume & Dukic, 2012), il est plus que temps que le champ scientifique s'empare d'une question où s'enchevêtrent les catégories des politiques publiques, celles de l'école et du marché du travail et qu'il interroge, par là même, le rôle octroyé aujourd'hui à l'école, celui d'intermédiaire du marché du travail.

### Références bibliographiques

- Arrighi, J. J., & Gasquet, C. (2010). «Orientation et affectation: la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré». *Formation Emploi, 109*, 99-112.
- Bourdieu, P. (1966). «Condition de classe et position de classe». *Archives européennes de sociologie, VII* (2), 201-223.
- Capdevielle-Mougnibas, V. (2010). «Sens de l'expérience scolaire. Socialisation différenciée et orientation vers la formation professionnelle initiale de niveau V». In S. Croity-Belz, Y. Prêteur et V. Rouyer (éd.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité* (p. 85-98). Paris: Érès.
- Capdevielle-Mougnibas, V., & Courtinat-Camps, A. (2013). «Préparer un CAP en 2011». In G. Brucy, F. Maillard et G. Moreau, *Le CAP*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Dadot, M. (1989). «Le retour au métier». *Revue française des affaires sociales, 4*, 69-100.
- Dhume, F., & Dukic, S. (2012). «Orientation scolaire et inégalités de traitement selon l'origine, une synthèse critique des connaissances». *Diversité-Ville École intégration, 167*, 165175.
- Dubar, C. (1998), *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. (1994). «La "découverte" de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine». *Nouvelles questions féministes, 15* (1), 35-68.
- Farvaque, N. (2009). «Discriminations dans l'accès au stage: du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants». *Formation emploi, 105*, 21-36
- Frickey, A., & Primon, J.-L. (2006). «Insertion professionnelle et discriminations: l'accès à l'emploi des étudiants issus de l'immigration en région Provence-Alpes-Côte d'Azur», *Cahier de l'Urmis, 10-11*.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Jacques, M.H. (2013). Choisir un CAP par apprentissage en fin de troisième: approches sociologiques de cette transition. *Éducation et Formation, 72*, 71-86.



- Kergoat, D. (2009). « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux ». In E. Dorlin, *Sexe, race classe. Pour une épistémologie de la domination*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kergoat, P. (2006). « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière ». *Sociologie du travail*, 48, 545-560.
- Kergoat, P. (2010). « A Reflection on Inequalities at the Crossroad of Education and Work ». *Revue suisse de sociologie*, 36, 53-72.
- Kergoat, P. (2014). « Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France) ». *Nouvelles questions féministes*, 83, 16-34.
- Lada, E. (2004). « La fabrique de l'ethnique en entreprise publique ». In C. Cossée, E. Lada et I. Rigoni, *Faire figure d'étranger. Regards croisés sur la figure de l'altérité*. Paris : Armand Colin.
- Lemaire, S. (1996). « Qui entre en lycée professionnel apprentissage, qui entre en apprentissage ? ». *Éducatifs et Formations*, 48, 71-80.
- Léonardis (de), M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur Y. (2006). « Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35 (1), 5-27.
- Malrieu, P. (1989). *Dynamiques sociales et changements personnels*. Paris : Édition du CNRS.
- Maruani, M. (2004). « Activité, précarité, chômage : toujours plus ? ». *Revue de l'OFCE*, 90, 95-115.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moreau, G. (2013). « Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif ». *Revue française de pédagogie*, 183, 39-48.
- Moreau, G. (2015). L'apprentissage, un bien public ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44 (2).
- Mosconi, N. (1983). « Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école ». *Revue française de pédagogie*, 62, 41-50.
- Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Noël, O. (2006). « Idéologie raciste et production de systèmes discriminatoires dans le champ de l'apprentissage ». *Travailler*, 16, 15-35.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Passeron, J. C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas. Raisonner à partir des singularités*. Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Percheron, A. (1974). *L'univers politique des enfants*. Paris : Colin.
- Schwartz, O. (2000). *La notion de « classes populaires »*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Silberman, R., & Fournier, I. (2006). *Jeunes issus de l'immigration. Une pénalité à l'embauche qui perdure*. Bref Céreq, 226.
- Singly, F. (de). (2000). « Penser autrement la jeunesse ». *Lien social et Politiques*, 43, 9-21.

- Tanguy, L. (2005). «De l'éducation à la formation: quelles réformes?», *Éducation et Sociétés*, 16, 99-122.
- Tanguy, L. (2013). «Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école: une mise en perspective des années 1950 aux années 1990». *Revue française de pédagogie*, 183, 27-38.
- Vouillot, F. (2002). «Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle: éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31, 485-494.
- Vrignaud, P., & Bernaud, J.-L. (2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Paris: Mardaga.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.

## 4. La discrimination en stage : déni et dépolitisation

Fabrice Dhume

Depuis les années 1980, la priorité des politiques publiques sur l'emploi et l'insertion entraîne un repositionnement du rôle de l'école au nom de l'articulation formation-emploi. La formation professionnelle est l'objet de nouveaux compromis normatif entre le patronat et l'État. Les stages apparaissent dans ce domaine comme une recette politique inépuisable pour renforcer une socialisation aux normes et à l'ordre entrepreneurial dès la scolarité. Ces changements imprimés « par en haut » s'accompagnent d'une territorialisation des politiques publiques et d'une stratégie de régulation par le « local » : responsabilisation des académies et des établissements, coordination à l'échelle des bassins pour ajuster offre et demande de formation... Les établissements scolaires sont incités à se « rapprocher » des entreprises, à travers des discours pressants mais des cadres organisationnels flous. Si cette logique s'énonce d'abord au niveau national, elle se déploie largement à l'échelle locale, selon des contraintes et logiques potentiellement différentes. Cette situation conduit à dépolitiser et effacer le problème des discriminations, à privilégier une réponse technique locale, au risque d'une ethnisisation des logiques scolaires.

## L'exemple de la discrimination en stage

Le processus de « stagification » colonise des domaines et strates croissants de l'espace scolaire, mais il concerne d'abord et surtout un segment disqualifié du système – les lycées professionnels – qui ont une place centrale dans la (re)production de la domination scolaire et des inégalités socio-ethno-genrées. Ces processus influent sur la configuration des inégalités et des discriminations à la fois dans l'école, et dans le passage de la scolarité à l'insertion et au monde du travail. Une idée courante est que l'alternance aurait contribué « à faire entrer dans les établissements scolaires les pratiques massivement discriminatoires et racistes des employeurs, sur lesquelles certaines formations, voire certains établissements ont tendance à s'aligner<sup>1</sup> ». Cette lecture, qui suppose une source de discrimination hétérogène et exogène à l'école, occulte la responsabilité de l'institution scolaire dans la coproduction de la discrimination<sup>2</sup>. En effet, si l'employeur peut avoir la primauté du traitement discriminatoire des stagiaires, les enseignants ont la responsabilité des conditions légales et pédagogiques de la formation comme du placement, et à ce titre doivent garantir non-discrimination et pertinence du stage.

Pour ce faire, encore faudrait-il qu'ils contestent l'arbitraire des stratégies de recrutement ou d'encadrement de stagiaires par les employeurs. Le stage est un espace potentiel de conflictualité entre les logiques de l'« école » et de l'« entreprise<sup>3</sup> ». Les processus de discrimination rendent saillante cette tension au sein du système de formation, au carrefour

---

1. Obin J.-P. (1997), « Introduction », in Education & Devenir, *L'intégration, une mission pour l'école ? Les enfants de l'immigration à l'école*, Paris, Hachette.

2. Dhume-Sonzogni F. (2014), *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence/IREMAM-CNRS.

3. Pour ne pas alourdir le texte, je ne reproduirais pas sans cesse les guillemets. L'école et l'entreprise, au singulier, sont des figures rhétoriques d'un discours idéologique reposant sur la présupposition d'une unité et d'une autonomie de ces univers. Ce discours n'a que peu à voir avec les réalités locales, où la disparité des établissements, des organisations de travail et des territoires est de fait la norme.

entre des univers normatifs distincts (école vs entreprise) et des logiques de régulation potentiellement divergentes (consensus national sur le rapprochement « école-entreprise » vs conflictualité nécessaire à la régulation locale des discriminations). En fonction de quelles logiques ces tensions sont-elles régulées au sein de l'institution scolaire ? En m'appuyant sur des enquêtes conduites entre 2006 et 2012, je voudrais montrer que se combinent ici divers niveaux et logiques de régulation, qui conduisent à effacer le problème politique des discriminations en stage au profit d'enjeux d'une représentation « supérieure ».

Je commencerai par rappeler le contexte global concernant la reconnaissance politique des discriminations, avant de montrer successivement comment interviennent les niveaux nationaux (macro), locaux (micro), et intermédiaires (méso) dans la configuration du problème et dans les logiques de régulations mises en œuvre.

### **Une dénégaration persistante du problème**

En 2000, la sortie d'un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) a validé le caractère massif du problème des discriminations dans l'accès aux stages, estimant que cela touchait entre 30 % et 50 % des élèves d'« origine étrangère ». Bien que jamais rendu public, ce rapport a conduit à introduire dans la loi du 16 novembre 2001 l'incrimination pénale de la discrimination lors d'« une demande de stage ou une période de formation en entreprise<sup>4</sup> ». Par la suite, le thème des discriminations apparaît dans une circulaire de rentrée de 2002 qui ne concerne que l'enseignement professionnel... comme si la discrimination scolaire se résumait aux stages, et comme si elle était la marque propre des publics disqualifiés plutôt que le processus lui-même de disqualification.

De surcroît, l'objectif annoncé dans la circulaire n'a rien à voir avec l'approche anti discriminatoire visant à limiter l'arbitraire du pouvoir de sélection et de traitement pesant sur les

---

4. Selon la formulation du Code pénal, art. 225-2.

élèves, il est « d'aider les jeunes issus de l'immigration à s'intégrer plus facilement dans l'emploi et la vie sociale<sup>5</sup> ». Cette articulation discursive entre ciblage d'un groupe et citoyenneté de tous indique que l'on présuppose la non-citoyenneté des « jeunes issus de l'immigration », et que ce serait là le problème. Si depuis la circulaire de rentrée 2008 le thème s'est diffusé plus largement, ces ambiguïtés sur le sens de la politique n'ont jamais été levées<sup>6</sup>.

En conséquence, l'attention prioritaire aux stages concourt à présenter la discrimination comme une affaire d'entreprise, confirmant chez les acteurs l'idée d'un phénomène essentiellement extérieur à l'ordre scolaire. Cela contribue à ce que les enseignants se sentent peu concernés (comme si la question se posait peu à l'école), ou qu'ils se sentent impuissants à agir (comme s'ils n'avaient pas de prise sur les actes des employeurs).

Par ailleurs, le discours sur la discrimination *aux* stages met l'accent sur le moment de leur accès, comme si le type de lieu, les conditions de déroulement et le contenu étaient hors-champ. Or, la sélectivité « externe » va de pair avec des discriminations dans le contenu et les conditions de stage, ainsi que dans l'expérience qu'en ont les élèves : qualité variable, « segmentation fonctionnelle » des filières ou types de lieu de stage, écarts de rémunération, expérience de racisme ou de harcèlement sexuel dans l'entreprise, etc. La régulation politique du problème est donc conditionnée par ces biais de reconnaissance, qui font que le terme de discrimination est toujours peu ou prou l'objet d'un malentendu.

### **D'une régulation libérale-nationale...**

En écho à la dénégation scolaire du problème, la réappropriation du thème des stages par le patronat conduit à une instrumentalisation et un renversement de la question de l'égalité qui était initialement centrale. En effet, le rapport

---

5. Men, Circ. n° 2002-077 du 11 avril 2002, Desco.

6. Dhume F. (2010), « L'école face à la discrimination ethnoraciale: les logiques d'une inaction publique », dans *Migrations Société*, vol. 22, n° 131, p. 171-184

de Bertrand Schwartz en 1981, qui inaugure la généralisation du thème de l'insertion (avec la création des Missions locales), est adossé à une critique visant le caractère inégalitaire de l'école et le fait qu'elle soit « coupée de la vie ». Cela le conduit à proposer un « projet pour demain : l'alternance ». L'idée est de réguler par « en bas » et par l'« extérieur<sup>7</sup> » un système scolaire tourné « vers en haut » (élitisme) et régulé « par le haut » (voie hiérarchique). Mais ce n'est pas ce qui va se passer. Dans les faits, le thème de l'alternance va recouvrir une régulation normative nationale – avec le discours du « partenariat école-entreprise » –, et la critique politique de l'inégalité scolaire va être reconvertie en légitimation du modèle entrepreneurial.

Pour ce faire, le thème de la discrimination en stage fait l'objet d'une double distorsion.

D'une part, la responsabilité de l'entreprise y est minimisée. C'est l'objet du discours du ministre délégué à l'enseignement professionnel, Jean-Luc Mélenchon, à l'occasion de la sortie du rapport de l'IGEN en 2000, posant « la précaution moralement indispensable de dire que le racisme n'est pas une valeur dominante parmi ceux qui proposent des stages et des périodes en entreprise. Il convient de le rappeler, pour la dignité de l'ensemble des professionnels concernés<sup>8</sup> ».

D'autre part, la causalité des inégalités est inversée. C'est l'objet de la stratégie patronale, qui dès 2003-2004 cherche à substituer à un discours anti discriminatoire (se référant au droit et pointant la responsabilité patronale dans la production d'un ordre inégalitaire) un discours moral de l'engagement pour la « diversité ». Ainsi, le patronat peut présenter l'entreprise comme solution aux problèmes sociaux, et notamment aux problèmes scolaires (échec, décrochage...). Le MEDEF s'enorgueillit de « faire plus de place aux jeunes, à travers les stages, à travers aussi la formation en alternance » et de mettre « l'accent [...] sur l'importance de la diversité pour la

---

7. Ben Ayed C. (2007), « Entre universalisme et développement local. L'émergence d'une nouvelle école en France ? », *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n° 46, p. 25-33.

8. Assemblée nationale, 1<sup>re</sup> séance du 14 juin 2000.

société française mais aussi pour l'entreprise<sup>9</sup> ». Sous l'idée de « partenariat école-entreprise » apparaît donc une alliance objective entre le discours de l'État et celui du grand patronat, qui conduit à un apparent paradoxe : quand l'État se met à parler « Entreprise », le patronat entonne le discours de la « République ». À titre d'exemple, le lancement en 2007 par le ministre de l'Éducation nationale et la présidente du Medef de la 8<sup>e</sup> édition de la Semaine école-entreprise. L'ordre du jour marqué par l'entreprise – visite d'une entreprise, conférence de presse au centre d'apprentissage de la Chambre de commerce et d'industrie, etc. – est agrémenté d'un « déjeuner républicain<sup>10</sup> ». Ce montage est présenté comme une stratégie « gagnant-gagnant », mais son objectif est clairement en faveur de la norme entrepreneuriale. Et pour cause : les stages sont au cœur de l'offensive du Medef, pour qui « dans la réconciliation des Français avec l'entreprise, le rapprochement avec le monde enseignant est prioritaire » ; le patronat entend faire « bouger les lignes » avec « un plan très proactif sur la découverte professionnelle<sup>11</sup> ».

Au double sens du terme, il s'agit donc là d'une régulation nationale : à la fois par « en haut », à l'échelle étatico-nationale, et de référence explicite à la nation, dans un contexte économique référé à une compétition mondiale. Symbole de cette nouvelle « union nationale » en temps de « guerre économique », le « rapprochement école-entreprise » finit par être présenté par les « experts » comme remède à la discrimination : « Un groupe de réflexion mis en place par l'Observatoire des discriminations et les spécialistes de l'éducation prioritaire du ministère ont constaté qu'il est nécessaire de rapprocher l'Éducation nationale de l'entreprise<sup>12</sup>. »

---

9. Discours de Cathy Kopp lors de l'assemblée générale du Medef du 25 janvier 2007.

10. Medef, « Lancement de la Semaine école-entreprise à Carcassonne le lundi 19 novembre 2007 ».

11. Medef, « Point presse de Laurence Parisot du 15 mai 2007 ».

12. MEN, « Un réseau d'entreprises au service de l'égalité des chances ».



### ... À une gestion locale du consensus

L'organisation concrète des stages est à première vue assez éloignée de ces enjeux idéologiques, car elle répond logiquement à des « compromis locaux<sup>13</sup> ». Mais en fait, la norme nationale comme la dénégation du problème structurent le traitement local de la discrimination en stage, et ce à travers un processus complexe. Du point de vue organisationnel, la possibilité de placement des élèves dépend de l'offre locale de stages, qui est elle-même relative en partie à la qualité des relations entre les établissements et les entreprises du bassin.

La multiplication des stages complique le travail de placement comme de gestion : le dispositif peut représenter jusqu'à des dizaines de milliers de journées de stage par an pour un lycée, et compte-tenu de la concurrence entre établissements, ceux-ci cherchent à fidéliser des « réseaux » de places potentielles. Ici, les enseignants se montrent fins gestionnaires de carnets d'adresses ; ils investissent pour gagner la confiance, stabiliser leur réseau, l'entretenir, etc. Au-delà des stages, les établissements peuvent escompter divers bénéfices de ce travail relationnel : participation de tuteurs aux jurys d'examen, financements issus des fonds patronaux pour la formation, etc. Surtout, la valorisation de l'alternance en fait un enjeu « pour rendre la formation crédible » (enseignante sociale). Par le truchement du local et des liens avec les entreprises, les établissements et plus largement l'institution scolaire jouent l'image de leurs formations et leur crédibilité de formateurs.

Pour toutes ces raisons, le partenariat vanté à l'échelle nationale est vécu localement souvent comme une dépendance unilatérale. Le mot d'ordre des directions est d'« entretenir les bonnes relations et préserver les entreprises » (proviseur, LP-LGT-CFA) comme si la mise en stage était un risque pour ces dernières. Selon les enseignants, un stagiaire serait en effet « un poids pour l'entreprise », « une charge », et

13. Derouet J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

l'accepter en stage reviendrait à « rendre un service » à l'élève comme à l'école. La tolérance à l'égard de la discrimination et autres micro-illégalités se justifie de la sorte : « La plupart du temps, prendre un stagiaire, c'est "Je fais un effort vis-à-vis d'un jeune, alors la moindre des choses c'est que je puisse le sélectionner moi-même" » (enseignant, mécanique). Le sentiment que les élèves, et parfois l'école, ne sont pas à la hauteur de l'entreprise, met les agents dans une relation de doute, parfois de culpabilité, voire de honte (lorsqu'ils critiquent la vétusté du matériel servant aux apprentissages dans l'atelier du lycée, ou les normes scolaires de sécurité supposées empêcher le travail...). En prenant parfois le parti du patron en cas de conflit, il s'agit d'éviter de poser les questions qui fâchent et de risquer de mettre en porte-à-faux la gestion minutieuse des réseaux.

Aussi la face négative de la relation est-elle effacée. La dénégation nationale soutient un déni local du problème. La tolérance se justifie des enjeux de gestion des réseaux : « Ben, réagir pourquoi ? C'est ça la question qu'on peut se poser... Parce que nous, notre but, c'est pas de se fâcher avec le patron... ça nous ferait un stage de moins dans l'année suivante » (enseignant, électricité). Les élèves qui se plaignent d'avoir été discriminés sont accusés de se victimiser, ce qui disqualifie simultanément la plainte, son objet et son auteur. Le consensus est ainsi préservé, le risque du conflit réduit, et le problème soldé dans un silence insidieusement imposé à tous – et d'abord aux élèves. Inversement, la face positive de la relation est intensément investie : les établissements organisent des journées et forums école-entreprise, et convoquent la presse locale pour attester que la rencontre a eu lieu. La régulation locale centrée sur l'organisation concrète des formations est ainsi tissée de la norme idéologique imprimée par « en haut ». Le discours national du gagnant-gagnant se joue localement comme enjeu de réciprocité d'une image publicitaire, dans laquelle l'école et l'entreprise se congratulent mutuellement. L'effet de vitrine prend alors le pas sur la régulation concrète des problèmes

de discriminations, et plus largement sur les questions de légalité comme de qualité des stages.

### **Vers une régulation libérale-technique... et ethnique ?**

Tout comme les agents et établissements au niveau local, l'administration scolaire intermédiaire est prise dans une injonction contradictoire, ici amplifiée par la pluralité des niveaux d'enjeu. Le jeu d'équilibriste est ardu entre, d'une part, une pression diffuse visant la participation du ministère à une politique de lutte contre les discriminations, et une logique globale de dénégation du problème<sup>14</sup>; entre la réalité d'une discrimination banalisée, et la loi qui exige que la non-discrimination soit la règle et responsabilise à cet égard l'institution et ses agents (obligation de signaler les délits constatés<sup>15</sup>, d'assurer un cadre de formation non-discriminatoire, etc.); entre une stratégie de vitrine qui valorise le « partenariat école-entreprise », et la norme anti discriminatoire qui supposerait de faire barrage aux pratiques illégales. L'échelle administrative se concentre à son tour sur la technicisation du placement, par la mise en place de dispositifs censés aider les établissements à résoudre la quadrature du cercle.

Pour cela, elle reprend à son compte le principe des dispositifs de type « banques de stage », initiés localement souvent de l'« extérieur » de l'école. En effet, dans un contexte où les acteurs locaux de la « lutte contre les discriminations » (communes, associations...) cherchent à impliquer l'institution scolaire tout en privilégiant l'emploi, le thème des discriminations en stage s'est imposé, et les outils se sont disséminés, comme des évidences – via les réseaux de la politique de la ville, notamment. Il existait à la fin 2007

14. La pression publique est floue et portée largement de « l'extérieur », par des associations, le Défenseur des droits, etc. (Dhume, 2010). C'est notamment pour répondre à cette tension que la DGESCO a réalisé en 2010 le rapport « Discriminations à l'école. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire ». Il répond à la fois à la demande extérieure (par un système officiel d'auditions) et maintient la dénégation du problème par sa requalification comme « harcèlement entre élèves ».

15. Article 40 du Code de procédure pénale.

plus d'une dizaine d'actions comparables portées par des collectivités (Roubaix, Nanterre, conseil général de l'Essonne), académies (Versailles, Montpellier), chambres de commerce (Le Havre), associations (Face Hérault, Aesco à Orléans), etc. Leur but: recueillir des offres de stage de la part d'entreprises jugées « accueillantes à la diversité » pour mettre en relation offre et demande. Sous couvert de lutter contre les discriminations, ces dispositifs ont souvent concouru à dévier le problème et à nourrir l'idée que l'entreprise est la solution.

En effet, loin de conflictualiser les conditions réelles de sélection en stage, l'objectif est notamment de « donner aux élèves le goût de l'entreprise<sup>16</sup> ». Réponse technique à un problème politique globalement dénié, ce modèle d'action repose sur une approche de type libéral: la création d'un artefact de marché supposé suspendre les risques discriminatoires (mais on ne sait pas bien comment) sans en réguler les logiques ni les ressorts.

La circulaire de rentrée 2009 a généralisé la chose, en prévoyant « la mise en place dans chaque académie, d'une banque académique de stages<sup>17</sup> ». Présentée comme « une nécessité [...] pour les élèves issus des milieux défavorisés ou victimes de discrimination », elle est censée répondre à la fois à l'objectif de « garantir une plus grande équité dans l'accès aux stages et lutter contre toute discrimination » et à celui de « renforcer le partenariat avec les entreprises<sup>18</sup> ». Bref, d'une régulation déléguée au local, on assiste donc à sa « remontée » partielle, dans la hiérarchie administrative, au niveau des académies. Le problème est que les non-dits et la dénégation qui sont à la base de la formulation des enjeux risquent fort de se traduire dans un mode de gestion par une « niche ethnique<sup>19</sup> », puisque l'on préfère entériner les contra-

---

16. V. Soule, « Étudiants rencontrent entreprises à Montpellier », *Libération*, 21 novembre 2007.

17. MEN, Circ. n° 2009-068 du 20 mai 2009, DGESCO.

18. MEN, Note de service n° 2009-127 du 17 septembre 2009, DGESCO.

19. D. Bachir, « Alternatives à la fabrication des apartheid ethniques: déscolarisation et discriminations dans les "niches ethniques" », *Relief*, CEREQ, 2006, p. 63-73.

dictions du système de stagification, et réserver aux « élèves issus des milieux défavorisés ou victimes de discrimination » un sous-marché des stages plutôt que d'affronter le problème politique des discriminations.



## 5. Filles et garçons en apprentissage : une division sexuelle du travailler

Prisca Kergoat

Depuis le 19<sup>e</sup> siècle, l'apprentissage français connaît une histoire particulièrement mouvementée, ponctuée par des crises récurrentes qui ont favorisé le développement de la formation professionnelle en école. Alors qu'il était fortement disqualifié, il devient, à la suite des réformes de 1987 et de 1992, l'objet de toutes les attentions politiques comme patronales. Cependant, ces transformations ne bouleversent pas, loin s'en faut, l'une des caractéristiques historiques de l'apprentissage français : celui-ci rassemble encore et toujours un public essentiellement masculin, les apprenties étant quant à elles sous-représentées, cantonnées dans quelques spécialités de formation et confrontées à de plus grandes difficultés d'insertion sur le marché du travail. Pourquoi l'ouverture vers l'enseignement supérieur et les formations de service et les campagnes de sensibilisation sur la mixité des formations et des métiers n'ont-elles pas inversé, ou du moins enrayé, les processus de ségrégation sexuée<sup>1</sup> ?

---

1. Une version longue de ce texte est parue en 2014 : «Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France)», *Nouvelles Questions Féministes*, 2014/1, vol. 33, p. 16-34. DOI : 10.3917/nqf.331.0016. Une bibliographie de cet article est disponible en ligne : [institut.fsu.fr](http://institut.fsu.fr)

Alors qu'il était traditionnellement chargé de former les futur·e·s ouvrières et ouvriers de la production et de l'artisanat, l'apprentissage s'ouvre à l'enseignement supérieur, aux grandes entreprises et élargit, essentiellement pour l'enseignement supérieur, son offre de formation au domaine des services. Il se présente dorénavant comme une filière de formation à parité avec l'enseignement technologique et professionnel délivré en école, allant de la formation des ouvrières et ouvriers et des employé·es jusqu'à celle des ingénieur·es, en passant par celle des technicien·ne·s. Ce renouveau de l'apprentissage est le fruit d'un très large consensus : pour les instances politiques et patronales, l'apprentissage rénové permettrait simultanément d'accompagner le rallongement des scolarités, de répondre aux besoins des entreprises tout en favorisant, bien mieux que l'école, l'accès à l'emploi comme à l'égalité des chances. En effet, la création d'une filière complète de formation (du niveau V au niveau I), associée au versement d'un salaire, devrait permettre la promotion sociale des jeunes populaires.

### **Système éducatif et formation professionnelle en France**

En France, la formation professionnelle initiale se compose de deux ensembles. Le premier concerne les élèves/étudiant·es (sous statut scolaire) formé·es en lycées professionnels ou technologiques (pour l'enseignement secondaire), voire en école, en institut universitaire technologique et à l'université (pour l'enseignement supérieur). Le second concerne la population que j'étudie ici, les *apprenti·e·s* (sous contrat de travail) qui alternent une formation chez un employeur et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'appren·ti·e·s (CFA). Ces derniers sont gérés par différents organismes : les entreprises, les chambres de commerce, de métiers ou d'agriculture, les établissements d'enseignement public ou privé sous contrat, les associations, etc. Depuis la réforme de 1987 et de 1992 sur l'apprentissage, la grande majorité des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, du niveau V au niveau I, peut être préparée en apprentissage.



Les nomenclatures de niveaux de formation visent à mettre en relation la formation (niveau mesuré par le nombre d'années d'études) avec la qualification requise pour tenir un emploi :

Niveaux de formation	Emplois
VI. Non diplômés	Emplois non qualifiés
V. Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), préparé en deux ans après la scolarité obligatoire	Emplois d'ouvrier·ère·s ou d'employé·es qualifié·es
IV. Le baccalauréat professionnel (bac pro) préparé en trois ans après la scolarité obligatoire	Emplois d'ouvrier·ères ou d'employé·es hautement qualifié·es
III. Les diplômes, dont la licence, préparés en deux ou trois ans après le baccalauréat	Emplois de technicien·nes
II. Le master, cinq ans après le baccalauréat	Emplois d'encadrement
I. Doctorat, diplômes d'ingénieur·e des processus de conception ou de recherche.	Emplois nécessitant la maîtrise

Pour expliquer la position occupée par les filles dans l'espace de la formation professionnelle, les rares travaux sociologiques sur la question mettent l'accent sur la meilleure réussite des filles, ainsi que sur la socialisation différentielle des sexes.

D'une part, leurs performances et leurs aspirations scolaires permettraient d'éviter l'apprentissage et de privilégier la formation en école, le lycée professionnel offrant la possibilité de préparer des diplômes plus élevés et d'envisager, à plus ou moins brève échéance, une poursuite des études. D'autre part, et c'est sur cette seconde dimension que la littérature sociologique se focalise, la prédilection des filles pour les spécialités relevant du domaine des services – moins représentées en apprentissage qu'en lycées professionnels – expliquerait leur sous-représentation en apprentissage comme leur confinement dans des spécialités de formation très féminisées. La position des filles (et des garçons) dans l'espace de formation prendrait dès

lors racine dans leurs choix d'orientation : « L'orientation est sexuée parce que filles et garçons ignorent en les évitant soigneusement les champs de savoirs et de compétences qui sont perçus comme convenant à l'autre sexe<sup>2</sup>. » Et si la division sexuée des choix d'orientation scolaire et professionnelle s'avère d'autant plus remarquable dans le cadre des formations professionnelles, c'est parce que c'est au moment de l'adolescence – période où l'identité se doit d'être confirmée par le regard d'autrui – que les jeunes doivent élaborer leur projet.

Que cela soit par surcroît de mobilisation scolaire, par choix raisonnés et raisonnables ou par intériorisation d'un habitus de genre, les sociologues s'accordent à penser que les filles s'auto-éliminent du dispositif d'apprentissage et que c'est dans le choix des métiers qu'il faut en rechercher la cause. La prévalence accordée aux « dispositions », aux « goûts », à la « vocation » ou encore aux « motivations » pour donner sens et forme à la division sexuée des filières et des spécialités de formation et par-delà à la division sexuelle du marché du travail est sans doute à mettre en relation avec l'évolution des recherches qui, depuis les années 1980, tendent, comme le suggèrent l'analyse et les perspectives développées par Marie Duru-Bellat, à expliquer les structures par les comportements individuels.

Mon propos sera différent. Je défendrai l'idée, avec Nicole Mosconi, que « ce n'est pas parce que les jeunes filles reçoivent une formation différente que le marché du travail est cloisonné, mais bien plutôt parce que le marché du travail est cloisonné que garçons et filles reçoivent une formation différente ». Cette perspective permettra, dans un premier temps, d'expliquer la permanence des caractéristiques sexuées de l'apprentissage alors même que celui-ci a connu des transformations considérables. Dans un second temps, de démontrer qu'il ne s'agit pas tant d'expliquer les mécanismes subjectifs que d'analyser les mécanismes objectifs qui concourent, au

---

2. Vouillot, Françoise (2007), « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 18.

sein du système éducatif comme sur le marché du travail, à exclure chaque sexe de certaines filières et à l'orienter préférentiellement vers d'autres. L'adoption de cette perspective mènera à caractériser les modalités d'accès à la formation ouvrière et employée et, plus largement, à revisiter les hypothèses produites par la sociologie de l'éducation quant à l'emprise et à la production des normes de genre en matière d'orientation scolaire et professionnelle.

Dans le but de passer de l'autre côté du décor et de rendre compte de la configuration des inégalités comme de leur complexité, je me propose trois choses. Il s'agira tout d'abord d'avancer une analyse qui s'efforce de penser l'imbrication des rapports sociaux de sexe et de classe, démarche indispensable dans la mesure où les spécialités de formation dans lesquelles sont cantonnées les filles sont toutes aussi féminisées que populaires et que, de ce fait, l'emprise des normes de genre et des normes de classe interagissent, se renforcent et se coproduisent mutuellement. Ensuite, et parce que l'apprentissage est situé au carrefour de l'éducation et du travail, j'accorderai une place centrale à la participation du marché du travail dans la (co)production des inégalités. Plus précisément, il s'agira de désenclaver l'apprentissage de l'école pour, dans le sillage des travaux de Lucie Tanguy, prendre la mesure des relations d'interdépendance entre la sphère éducative et la sphère productive. Enfin, loin de nous focaliser exclusivement sur les filles, il s'agira d'intégrer le positionnement des garçons dans l'espace de formation, non seulement parce que la division sexuée de l'orientation les impacte également, mais aussi parce que l'analyse des formes de domination nécessite de penser les régimes de genre dans lesquels est encastré le système de relation entre les sexes.

Dans une première partie, je m'attacherai à démontrer que l'apprentissage n'est pas l'école et que, de ce fait, la référence exclusive à la sociologie de l'éducation conduit à occulter la complexité des mécanismes qui participent à la construction de la ségrégation sexuée comme à la production des inégalités.

Dans une seconde partie, j'examinerai un aspect de l'apprentissage, très largement absent des quelques travaux existants : les pratiques de sélection des entreprises. L'examen de ces dernières me permettra de discuter du rôle de l'école et du travail dans la production du genre et de la classe, même si, en ce qui concerne cette dernière, je serai forcément plus rapide.

#### Quel dispositif d'enquête ?

Je m'appuierai sur des données du ministère de l'éducation nationale et plus précisément de la Direction des études de la prospective et de la performance (DEPP). Celles-ci me permettront de caractériser la répartition sexuée des apprenti·es par spécialités et niveaux de formation. Par ailleurs, la possibilité de travailler sur la base de données de la dernière enquête « Génération<sup>3</sup> » (interrogation 2007) du Centre d'études et de recherche sur l'emploi et les qualifications (Céreq), m'a permis d'appréhender les caractéristiques sociales, les parcours de formation ainsi que l'insertion professionnelle des apprenti·es et des « scolaires » (élèves ou étudiant·es) soit, pour la population sélectionnée, 386 000 individus, sur laquelle les comparaisons ont un sens, mais qui ne représente que 52 % de l'ensemble des sortants de la génération 2007. En effet, les données du Céreq, comme de la DEPP, permettent de comparer d'une part les filles aux garçons et, d'autre part les apprenti·es aux scolaires préparant des spécialités de formation identiques.

Afin d'appréhender les pratiques de sélection des apprenti·es, je mobiliserai une monographie d'une grande entreprise publique à caractère industriel et commercial. Dans le cadre de cet article, je me focaliserai sur les processus de sélection à l'œuvre dans deux formations, l'une quasi exclusivement masculine préparant au métier d'électricien·ne et l'autre majoritairement féminine menant au métier de conseiller·ère clientèle. Les entre-

---

3. À la fin des années 1990, le Céreq a mis en place un dispositif d'enquêtes original qui permet d'étudier l'accès à l'emploi des jeunes à l'issue de leur formation initiale. Tous les trois ans, une nouvelle enquête est réalisée auprès de jeunes qui ont en commun d'être sorti·es du système éducatif la même année, quel que soit le niveau ou le domaine de formation atteint, d'où la notion de « génération ». L'enquête permet de reconstituer les parcours des jeunes au cours de leurs trois premières années de vie active et d'analyser ces trajectoires au regard notamment du parcours scolaire et des diplômes obtenus.

tiens semi-directifs menés auprès de différents acteurs et actrices du dispositif ainsi que les observations in situ des situations de recrutement permettront, à partir de l'étude des dossiers, des entretiens et de la délibération des jurys, de caractériser les processus de hiérarchisation des candidat·es.

### Désenclaver l'apprentissage de l'école

Dire que l'enseignement professionnel est encore et toujours un objet méconnu relève de l'évidence. Il constitue en effet un parent pauvre de la sociologie alors même que la sociologie de l'éducation et la sociologie du genre sont très prolifiques sur la question de l'école. Cette méconnaissance a plusieurs conséquences. La première est que l'absence d'un champ d'étude autonome pour penser la formation professionnelle a très largement contribué à ce que les chercheur·e·s empruntent leur cadre d'analyse à la sociologie de l'éducation en général et à la sociologie de la reproduction en particulier (telle que cette dernière s'est déployée en France à la suite des travaux de Pierre Bourdieu). Du coup, cette référence quasi exclusive à la sociologie de l'école, et dans une moindre mesure à la sociologie de la famille, contribue à occulter ce fait, pourtant décisif, que la formation professionnelle (et à plus forte raison l'apprentissage) est le segment du système éducatif le plus étroitement lié au monde du travail. La seconde raison, découlant pour partie de la première, est l'illusion d'homogénéité du public de l'enseignement professionnel : si quelques recherches, encore trop rares, sur les apprenties ont apporté des contributions précieuses, la majorité de celles portant sur la formation professionnelle ont pour point commun l'exclusion des filles de leur champ d'investigation. Or, cette invisibilisation contribue à ce que les sociologues reprennent des résultats sur les rapports au travail, à l'école, à la culture ouvrière, aux pratiques de résistance en leur attribuant trop rapidement un caractère universel. Bref, l'apprentissage, comme tant d'autres phénomènes sociaux en France, et après quarante ans de féminisme, continue à être pensé au neutre.

Mais avant tout, sans doute faut-il déconstruire l'idée selon laquelle la mixité, au sein du système éducatif, serait acquise. En fait, filles et garçons évoluent dans des univers séparés. De ce fait, l'apprentissage ne peut être pensé à l'identique des lycées généraux ni, dans une moindre mesure, des lycées technologiques et professionnels. Puis, en examinant tant l'offre de formation que l'insertion professionnelle, je montrerai que la ségrégation ne peut être réduite aux seuls choix des apprenti·e·s.

### **Une ségrégation à géométrie variable**

Si la mixité n'est pas l'égalité, il faut bien admettre cependant que la confrontation des sexes est une expérience sociale importante. Or, de celle-ci, la majorité des apprenti·e·s est exclue : filles et garçons, apprenti·es, « n'y occupent ni les mêmes places, ni les mêmes espaces et ne connaissent pas les mêmes destins<sup>4</sup> ». C'est qu'elles et ils sont confronté·e·s à des mécanismes de ségrégation sexuée qui s'exercent à différents niveaux : non seulement les filles sont minoritaires et cantonnées dans quelques spécialités de formation mais elles préparent des métiers différents de ceux des garçons, sur des lieux séparés, et connaissent des situations professionnelles spécifiques.

Contrairement aux lycées généraux et technologiques et, dans une moindre mesure, aux lycées professionnels, la mixité quantitative est loin d'être acquise. Au nombre de 134 284 en 2011, les filles représentent 31,50 % du public apprenti (DEPP, 2012). Ce taux de féminisation est le maximum jamais atteint même si, dans les faits, il n'évolue guère depuis maintenant quarante ans puisqu'il avait déjà atteint un record historique, en 1992, avec 30,50 % de filles (DEPP, 1993)! Reste qu'il s'agit ici de moyennes qui tendent à écraser les disparités de situation et à surestimer la mixité, telle qu'elle s'exerce en situation d'apprentissage. En effet, non seulement les filles sont enfermées dans une offre de formation plus réduite que celle des garçons, mais filles et garçons

---

4. Moreau, Gilles (1995). « La mixité dans l'enseignement professionnel ». *Revue française de pédagogie*, n° 110.

ne préparent pas les mêmes spécialités. À l'exception de quelques spécialités mixtes (commerce, hôtellerie-restauration), l'examen des taux de féminisation au sein des spécialités de formation les plus préparées en apprentissage montre combien la ségrégation est prégnante : au niveau IV, ce taux est de 97,50 % pour la coiffure et l'esthétique, 2 % pour l'électricité-électronique, 0 % pour le bâtiment (enquête « Génération » de 2004). Ajoutons que les « effets de nomenclature » tendent encore à surestimer le mélange des sexes, puisque, à l'intérieur d'une même spécialité (le bâtiment par exemple), filles et garçons sont amené·e·s à préparer des métiers différents (la finition pour les filles et le gros œuvre pour les garçons). Soulignons enfin qu'il n'y a pas de coprésence effective puisque le jeu des spécialités et des secteurs conduisent filles et garçons à se former au sein d'établissements (des CFA, des entreprises) séparés.

On retrouve ici les ghettos féminins. Reste que réduire cette ségrégation sexuée à la seule résultante d'une socialisation sexuée et de surcroît à l'élaboration de projets professionnels genrés aplatit considérablement l'analyse. C'est ce que permet de démontrer la comparaison entre les deux dispositifs de formation que sont, en France, les lycées professionnels (accueillant des élèves) et l'apprentissage (accueillant des apprenti·es).

En effet, dans la littérature sociologique, c'est la prédilection des filles pour les formations relevant des services (moins représentées en apprentissage qu'en lycées professionnels) qui explique leur éviction du dispositif d'apprentissage. Cependant, afin de confirmer cette hypothèse, il faudrait démontrer, *a contrario*, que les filles qui choisissent une formation relevant de la production (cette fois-ci plus représentée en apprentissage) sont plus souvent apprenties qu'élèves de lycées professionnels. Or, il n'en est rien (cf. tableau 1) : les filles privilégiant le domaine de la production (niveau V) sont incontestablement moins représentées en apprentissage (8,50 %) qu'en lycées professionnels (20 %).

**Tableau 1**  
**Écarts constatés entre modes de formation**  
**dans le domaine de la production**

Diplômes préparés	Apprentissage			Lycées professionnels		
	Garçons (en %)	Filles (en %)	Écart (en points de %)	Garçons (en %)	Filles (en %)	Écart (en points de %)
Niveau V	91,5	8,5	83	80,0	20,0	60
Niveau IV	92,5	7,5	85	89,0	11,0	78

Source : DEPP, 2012.

Si tous modes de formation confondus, les filles accèdent plus difficilement aux spécialités relevant de la production que les garçons, l'écart constaté est plus prononcé dans le cas de l'apprentissage : indéniablement, ce dernier renforce les effets de la division sexuelle du travail. On pourrait cependant espérer que la ségrégation ait tendance à diminuer avec l'élévation des niveaux de formation. Qu'en est-il ?

### **Quand les inégalités de formation ne sont pas les inégalités scolaires**

Reprenons la proposition selon laquelle les filles se détourneraient de l'apprentissage parce qu'elles privilégient les formations relevant des services et aspirent à des niveaux de formation plus élevés compte tenu de leurs performances scolaires. Du coup on devrait, mécaniquement, les retrouver dans l'enseignement supérieur, là où il existe un large éventail de formations relevant des services. Or, cette hypothèse n'est que très partiellement vérifiée.

Certes la présence des filles augmente avec le niveau de formation mais l'effectif des apprentis relevant des domaines des services connaît une croissance beaucoup plus rapide que le taux de féminisation. En ce sens, l'augmentation de l'offre dans les domaines des services bénéficie davantage aux garçons qu'aux filles. De même que l'augmentation du taux de féminisation n'entame pas ou peu la ségré-



gation sexuée des formations. Si on examine une spécialité présente à tous les niveaux de formation (du niveau V au niveau I) « Mécanique, électricité, électronique », on observe que malgré l'élévation du niveau de formation, les femmes y restent très minoritaires (1 % pour le niveau V et 9 % pour le niveau I – DEPP, 2012).

Non seulement les formations, quel que soit leur niveau, ne sont pas mixtes, mais les apprenties, ce qui les distingue encore une fois des scolaires, ont de plus grandes difficultés à poursuivre une formation : la filière apprentissage (du niveau V au niveau I) qui devait, pour ses promoteurs, permettre aux apprenties du « bas » de s'élever au sein de la hiérarchie des diplômes et au-delà d'accéder à une promotion sociale, s'avère être un mythe. Si, déjà pour les garçons, les possibilités de promotion par le biais de cette filière sont sujettes à caution, ce n'est plus du tout le cas pour les filles : parler pour elles de « promotion sociale » est une contre-vérité. La sélection opérée en apprentissage n'entretient que peu de caractéristiques communes avec la sélection opérée à l'école. En effet, l'offre de formation rend aléatoire tout projet de poursuite d'études au sein d'une même spécialité : seuls le commerce, l'électrotechnique ou la mécanique offrent une filière complète de formation allant du niveau V au niveau I. L'offre en matière d'apprentissage calque la division sociale et sexuelle du travail. Le bac professionnel (niveau IV) dessine une frontière au sein même de l'apprentissage renvoyant à un ordre implicite : plus le niveau est élevé, plus les formations aux métiers dits manuels, aux spécialités de la production tendent à disparaître. Ce phénomène est encore plus remarquable pour les formations fortement féminisées : les spécialités dans lesquelles les filles sont confinées (la coiffure par exemple) n'offrent pas de débouché au sein de l'enseignement supérieur. L'apprentissage féminin est confronté à un plafond de verre plus étanche que l'apprentissage masculin : seuls 12 % des apprenties du supérieur ont pu s'élever au sein de la hiérarchie des diplômes par cette voie et les garçons sont environ 1,5 fois plus concernés par cette possibilité de promotion que ne le sont les filles. En ce sens, la division

sociale et sexuelle du travail ne prend pas les mêmes formes et n'a pas les mêmes effets en apprentissage que dans les formations « scolaires ».

L'analyse des formes opérées par la ségrégation sexuée montre que, bien plus que la spécialité ou le niveau de formation, c'est le sexe qui s'avère déterminant pour appréhender la position occupée, par les filles et par les garçons, dans l'espace des filières de formation professionnelles. C'est ce que confirme l'examen des destinées professionnelles.

### **Se conformer aux normes de genre : une nécessité pour s'insérer sur le marché du travail ?**

La prétendue « performance » de l'apprentissage en matière d'insertion professionnelle tient pour beaucoup à l'éviction des filles, comme à celle des jeunes issues de l'immigration : en reléguant aux lycées professionnels les populations les plus fragilisées face à l'emploi, on améliore mécaniquement les taux d'insertion. Trois ans après leur sortie de formation, les garçons sont 84,50 % à être en emploi contre 79,5 % des filles, de même qu'elles sont plus exposées aux CDD et au travail à temps partiel. Et si l'écart se réduit quand le niveau monte (4 points séparent les filles et les garçons apprenti·e·s titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur), son amplitude, quant au diplôme emblématique de la formation ouvrière, donne le vertige : 15 points séparent garçons et filles titulaires d'un Certificat d'aptitude professionnelle (enquête « Génération » de 2007) ! Et c'est le secteur de l'industrie qui est le plus désavantageux pour les filles, puisque 20 points les séparent des garçons (68 % contre 88,50 %).

Peut-on expliquer la plus grande présence des filles au sein des formations scolarisées par l'avantage que ces dernières procureraient en matière d'insertion professionnelle ? Qu'en est-il dans les faits ? S'il n'est pas facile de répondre à cette question, la comparaison entre scolaires et apprenti·e·s, titulaires d'une même spécialité de formation, permet toutefois d'éclairer le débat.

Les apprenties s'insèrent mieux que leurs homologues « scolaires » préparant des spécialités identiques : les pre-

nières (niveaux V et IV confondus) sont 79,50 % à être en emploi contre 75,50 % des secondes. Cet avantage doit être cependant relativisé au regard des taux de chômage comparables des deux populations (14 %), renvoyant au fait que les « scolaires » poursuivent ou reprennent plus souvent une formation que les apprenties (enquête « Génération » de 2007). Les apprenties connaissent cependant un avantage non seulement par rapport aux filles mais aussi par rapport aux garçons (scolaires et, dans une moindre mesure, apprentis) dans un seul cas, révélateur : quand elles ont obtenu un diplôme de niveau V relevant du domaine des services.

Le statut des minorités en apprentissage (apprenties en industrie et apprentis au sein du tertiaire) est plus difficile à appréhender, l'effectif n'étant pas ici représentatif. Cependant, la tendance confirme l'idée selon laquelle les disparités professionnelles se maintiennent aussi parmi celles et ceux qui inversent les habitudes d'orientations scolaires. Nos données sur l'insertion professionnelle des élèves de lycées professionnels (cf. tableau 2) recourent celles de Clotilde Lemarchand : les filles qui ont obtenu un diplôme relevant du domaine de la production sont désavantagées par rapport aux garçons (78 % d'insertion dans l'emploi vs 87,50 %), mais avantagées si on les compare, cette fois-ci, aux filles diplômées d'une formation relevant des services (78 % vs 70 %). Ce n'est toutefois pas le cas pour les apprenties : non seulement celles qui se sont aventurées dans des formations relevant de la production accèdent plus difficilement à l'emploi que les garçons (71 % vs 91,50 %), mais elles rencontrent également plus de difficultés que les filles apprenties issues d'une formation relevant des spécialités « féminines » (71 % vs 92,50 %). Le même constat peut être fait pour les garçons apprentis issus d'une formation tertiaire.

**Tableau 2**  
**Situation comparée des apprenti·e·s et des élèves de niveau IV**  
**en fonction de la spécialité de formation (en %)**

Niveau IV	Mode de formation	Sexe	Emploi	Chômage	Inactivité	Poursuite de formation
Tertiaire	Apprenti·es	Filles	92,50	5,00	1,25	0,0
		Garçons*	79,00	21,00	0,00	0,0
	Élèves	Filles	70,00	15,30	3,00	3,0
		Garçons	76,00	14,50	3,00	0,5
Industrie	Apprenti·es	Filles *	71,00	18,50	10,50	0,0
		Garçons	91,50	6,00	2,00	0,0
	Élèves	Filles	78,00	18,5	0,00	0,0
		Garçons	87,50	8,500	1,50	1,50

\*Effectifs insuffisants pour valider les données.  
 Source : Enquête Génération, 2007

De manière générale, l'apprentissage des filles est objet d'une double disqualification parce que féminin et parce que populaire : pour les niveaux V et IV, les filles sont 62,50 % à avoir un père ouvrier ou employé (73,50 % ont une mère employée ou ouvrière), contre respectivement 57,50 % et 74 % des garçons (enquête « Génération » de 2007). D'où un effet de cumul au niveau de la domination, les filles étant simultanément prises dans des rapports de classe et des rapports sociaux de sexe. Reste que l'apprentissage peut s'avérer rentable (en matière d'insertion professionnelle) si, et seulement si, c'est du moins l'hypothèse que je défends, les apprenties se conforment aux normes de genre.

Il faut encore expliquer pourquoi les configurations observées en apprentissage sont systématiquement différentes de celles des lycées généraux et dans une moindre mesure, des lycées professionnels et technologiques. C'est en ce sens que nous mettrons en évidence la participation des entreprises quant à la production d'un espace de formation sexuellement ségrégué et régi par des normes de genre et de classe particulièrement contraignantes. Enfin, pour appréhender la complexité des mécanismes observés et les caractériser, il

s'agira de faire travailler l'imbrication des rapports sociaux de sexe et de classe.

### **Quand la sélection implique de devoir se conformer aux normes de genre et de s'affranchir de sa classe**

La caractéristique centrale qui distingue l'apprentissage de la formation en école est que les jeunes qui l'empruntent ont un statut de salarié·e qui les place d'abord sous la responsabilité d'un employeur qui décide de les recruter et de leur verser un salaire. C'est bien pour cette raison que l'analyse ne peut, à mon sens, se limiter à la seule convocation des théories propres à la sociologie de l'éducation. Or, la sélection à l'entrée du dispositif d'apprentissage est un angle mort de la sociologie de l'enseignement professionnel. En effet, aucune donnée statistique ne permet de connaître le nombre de jeunes qui, n'ayant pu trouver d'employeur, se rabattent sur les formations professionnelles scolarisées. Le cantonnement des filles dans un nombre limité de métiers génère une sur sélection des filles et *a contrario* une sous sélection des garçons : elles connaissent plus de difficultés à trouver une entreprise d'accueil (elles sont deux fois plus nombreuses à avoir dû contacter cinq entreprises pour trouver un maître d'apprentissage) et celles qui y parviennent ont un niveau scolaire plus élevé que les garçons (elles sont plus souvent issues de la troisième générale et ont moins souvent redoublé). Ces différents processus de hiérarchisation soulignent la nécessité d'observer les pratiques concrètes des employeurs en matière de recrutement. C'est ce que je me propose de faire à partir d'une monographie d'une grande entreprise publique qui, dans le cadre d'une politique de pré recrutement de ses futur·es salarié·es, recrute et prépare des apprenti·e·s à un diplôme de niveau IV, le bac pro services menant à l'activité de conseiller·ère clientèle (pour la promotion observée : 125 filles pour 60 garçons) et à un diplôme d'électrotechnique (niveau V) menant à l'activité d'électricien·ne (2 filles pour 59 garçons).

La sélection opérée, sur dossier, tests puis entretiens auprès d'un jury d'entreprise, est importante. Elle avoisine,

du moins à un niveau quantitatif, celle des Grandes Écoles puisque sur 655 candidat·e·s, 26 seront finalement retenu·es (soit un taux de sélection de 4%). Interrogé·es sur la répartition sexuée des métiers, les représentant·es de la direction des ressources humaines comme le directeur du Centre de formation d'apprenti·e·s en rejettent la responsabilité sur les choix des candidates (la prédilection des filles pour les métiers des services) ainsi que sur l'école (qui contribuerait, par le biais des processus d'orientation, à renforcer la socialisation différentielle des sexes). Or, nos entretiens et nos observations relativisent fortement ces propos.

### **Une focalisation sur les qualités sociales des candidat·e·s à l'apprentissage**

Pour les candidat·e·s souhaitant préparer un BEP électrotechnique, les recruteurs tentent d'appréhender des savoirs : « Pouvez-vous me dire combien font  $97 \times 3$  ? » Pour les candidat·e·s au bac pro services, non seulement l'entretien est plus court, mais les jurys se focalisent sur les qualités relationnelles : « Lesquelles de tes qualités te semblent pouvoir être mises au service de la clientèle ? » Les seules questions concernant des connaissances portent sur la maîtrise du logiciel Excel. Ce décalage observé dans la conduite des entretiens de recrutement renvoie à la séparation opérée entre d'un côté des qualités féminines (qui seraient innées et non acquises) et de l'autre des qualités masculines (qui seraient construites et acquises) : « *On est plus exigeant pour le recrutement d'un technicien car l'on recherche des qualités intellectuelles, un potentiel pour les BEP, voire des acquis théoriques et pratiques pour les bacs pro techniques, alors que pour les services nous nous appuyons uniquement sur la personnalité et le savoir-être du candidat [...]. Je ne pense pas qu'une formation permette d'apprendre la psychologie et le contact. On peut s'améliorer, mais si on n'a pas un minimum de facilités naturelles, on ne peut pas être efficace* » (homme, DRH).

Si les qualités sociales, légitimées au nom du « savoir-être », sont examinées dans le cadre des deux dispositifs

de recrutement, il ne s'agit pas de « mesurer » les mêmes dimensions. Dans le cadre de la formation à l'activité de conseiller·ère clientèle, il s'agit d'observer la « personnalité », le comportement du ou de la candidate dans son rapport au corps et à autrui, soit une « hexis corporelle » pour reprendre le concept de Bourdieu : le maintien, la tenue, l'élocution, l'affabilité sont des qualités très recherchées. Les commentaires échangés et les fiches d'évaluation remplies par les jurys sont particulièrement révélateurs de l'importance accordée aux dispositions de genre comme de classe. Les candidates doivent tenir leur statut d'exécutante (le tailleur n'est pas adapté mais le port de la jupe est valorisé), tout en prenant leur distance avec l'habitus populaire tel qu'il s'incarne dans la jeunesse féminisée des périphéries urbaines (la tenue doit être propre et repassée, le vernis fluo ou les chaussures à semelles compensées doivent être évités, etc.).

Ces dimensions sont aussi présentes lors du recrutement des candidats souhaitant préparer une formation en électrotechnique, mais l'objectif est ici d'évaluer leur « motivation » (toujours selon les jurys) ou plutôt de s'assurer de l'absence de toute « culture coopérative ». Il s'agit d'examiner le rapport à la hiérarchie, au travail et à l'entreprise : « Pourriez-vous me dire ce que vous pensez des fonctionnaires qui font grève ? », « Quelles sont les qualités d'un bon ouvrier ? » Pour les jurys, l'objectif est principalement de vérifier que les aspirations ne sont pas orientées vers les perspectives d'un travail stable, d'une progression de carrière rapide ou d'un emploi à statut. Bref, de s'assurer de la docilité des candidats face au système productif en s'assurant (devant la chercheuse !) que le père du candidat (ouvrier dans l'entreprise) n'est pas syndiqué. Bien que sur des modes différents, il s'agit – dans le cadre de ces deux formations – de « rompre avec la culture antérieure » (celle du service public), de « désouvriériser », selon le terme de Michel Pialoux et Stéphane Beaud.

### **Le paradoxe de l'apprentissage féminin**

Les processus de sélection reposent davantage sur le sexe des candidat·es que sur la nature des formations suivies

comme des métiers préparés. En effet, pour recruter les garçons postulant sur le BEP électrotechnique, les jurys tentent de repérer un « potentiel technique » à travers les « expériences » des candidats : « Bricolez-vous avec votre père le dimanche ? », « Avez-vous une mobylette ? » L'acquisition de telles expériences, dont les filles seraient bien évidemment dépourvues, suffisent à rassurer les jurys sur les capacités des garçons à développer les compétences requises par l'entreprise. Cela s'avère beaucoup plus complexe pour les filles. Celles-ci doivent démontrer non seulement leurs capacités à s'insérer dans un milieu masculin mais aussi faire preuve d'une première qualification professionnelle.

Les questions d'un chef d'équipe, membre du jury, lors d'une observation sont sans détour : « C'est un métier où ce sont des hommes, il y a des blagues pas toujours très fines sur les femmes, comment vous réagissez quand on vous chahute un peu ? » Candidate : (souriante) « On essaie de le prendre bien, j'accepte les plaisanteries. » Homme, DRH : « Ce sera déjà un avantage si vous savez le prendre avec le sourire. »

Les deux uniques filles de la promotion doivent d'une part démontrer leur capacité à supporter les blagues machistes de leurs futurs collègues et d'autre part certifier d'une qualification très étroitement liée au diplôme et à l'activité préparée : un diplôme (elles ont déjà obtenu un CAP ou un BEP en électrotechnique), une expérience professionnelle (un stage dans l'entreprise) et si comme cela ne suffisait pas, pour Tania, l'une des deux candidates, la première place au test d'aptitude.

Les filles postulant sur le bac pro services connaissent des modalités de sélection très proches. L'examen de 88 dossiers de candidatures d'apprenti·e·s retenues confirme que la totalité des filles sélectionnées sur l'une ou l'autre filière de formation (technique ou services), avaient acquis un diplôme dans une même spécialité. Inversement, la totalité des garçons sélectionnés sortaient d'une formation générale ou avaient obtenu un diplôme dans une autre spécialité de formation. Alors que les filles doivent démontrer leur capacité



par un diplôme précédemment acquis, les garçons doivent démontrer leur « potentiel » en mettant en avant leur « expérience » ou leur polyvalence ouvrant, dans ce dernier cas, à des promotions bien plus rapides au sein de l'entreprise. L'examen des pratiques de sélection conduit à mettre en lumière le paradoxe suivant : alors que ce sont les savoirs dits féminins, qui sont de fait naturalisés et non reconnus comme des savoirs acquis, qui servent de critères, ce sont cependant les filles qui doivent faire preuve de la qualification acquise par un diplôme, voire une expérience professionnelle de la même spécialité ou du même métier. Non seulement elles doivent faire preuve de leur qualification mais elles doivent le faire *en amont*, avant même d'entrer en formation. Les jeunes hommes devant, inversement, démontrer leurs capacités à atteindre, *en aval*, grâce à la formation, la qualification requise par l'entreprise.

Ce paradoxe permet dès lors d'expliquer non seulement le cantonnement des filles dans les filières relevant du tertiaire mais aussi la sur-sélection dont elles font l'objet pour entrer en apprentissage. Plus largement, l'analyse montre combien les entreprises utilisatrices d'apprentissages sont de véritables « fabriques de genre ». Les pratiques examinées révèlent que la sphère productive est partie prenante quant à la formation des rapports sociaux. Rapports sociaux de sexe et de classe qui, se soutenant et se renforçant mutuellement, exercent une contrainte notable qui infléchit sensiblement les modes de socialisation tant des garçons que des filles, même si la pression sociale sur ces dernières est plus importante.

Il demeure que si les apprenties doivent céder, se conformer, ne serait-ce que pour obtenir un emploi, cela ne signifie aucunement qu'elles « consentent ». Les apprenties ne sont dupes ni des postures qu'elles doivent adopter, ni de la nature des questions qui leur sont posées : « Pour une fille moi je crois que j'ai eu droit à des questions que les gars ils n'ont pas eues » (Tania, parents restaurateurs). En effet, si l'on sort du seul lieu de l'école pour aller voir du côté du travail, l'examen des situations de recrutement comme des pratiques déployées en situation de travail montre que les apprenties

manifestent des formes de résistance genrées et développent une capacité d'agir autonome, tant individuelle que collective. Si affirmer que les rôles assignés à l'un et à l'autre sexe ne sont pas intériorisés serait une contre-vérité, dire que les filles sont dans l'incapacité, dans certaines situations, de les déconstruire, voire d'en jouer, pour tenter de déjouer ou de mettre à distance les rapports de domination serait par trop hâtif.

### **Une conclusion provisoire**

Cet article est une invitation à déplacer le regard et, au-delà, à (re)problématiser la question du positionnement des filles et des garçons dans un espace particulier, celui de la formation professionnelle. L'entrée par le genre permet de mettre au jour les tensions propres à ce domaine, les processus de ségrégation qui conduisent à constituer des espaces séparés où filles et garçons n'ont ni les mêmes places, ni les mêmes possibilités de promotion sociale, ni encore les mêmes destinées professionnelles. Ce qui amène à relativiser l'idée qu'au sein du système éducatif français la mixité serait acquise et à prendre ses distances quant aux dites performances de l'apprentissage tant en matière d'insertion professionnelle que d'égalité des chances.

Reste que pour appréhender l'espace de formation professionnelle, et plus précisément ici de l'apprentissage, il faut également intégrer à l'analyse les chaînes de relations entre sphère productive et sphère éducative. Cette perspective conduit à contester l'affirmation selon laquelle la position des filles (et des garçons), dans cet espace de formation, ne serait que la résultante d'une socialisation sexuée, de choix d'orientation et de l'offre de formation. A contrario, cela démontre la nécessité d'une analyse en termes de division sexuelle du travail.

L'examen des modalités d'entrée en formation montre combien le marché du travail contribue à définir le champ des possibles et que c'est bien plus le sexe que le genre qui détermine tant l'accès à ce mode de formation que les possibilités d'insertion professionnelle et de promotion

sociale : l'orientation est bien plus déterminée par le marché du travail qui distribue les individus en fonction de leur sexe (supposé) que par des choix individuels qui seraient eux-mêmes la résultante de socialisations genrées. Le marché du travail ne se contente pas d'enregistrer et de reproduire les inégalités engendrées par la famille ou l'école, il est au premier plan quant à la constitution des ghettos féminins, de la sexuaton des qualifications et des compétences comme des plafonds de verre. L'école contribue bien évidemment à la production des inégalités mais, et c'est du moins l'hypothèse que je défends ici, le marché du travail y contribue en amont. Cette invitation à penser les systèmes de domination comme imbriqués permet d'appréhender les processus qui sont au fondement des catégories. Elle est également une condition nécessaire pour analyser la conséquence, pour les filles et les garçons, de ces deux mouvements simultanés et contradictoires induits par l'injonction à se conformer aux normes de genre d'une part et à s'affranchir de la classe d'origine d'autre part. Car penser en termes d'imbrication permet d'avancer l'hypothèse que l'injonction à se conformer aux normes de genre a bien évidemment des implications importantes dans les manières de penser sa classe et de se penser dans la classe. De même que devoir s'affranchir des normes de sa classe d'origine induit nécessairement un repositionnement dans et par rapport à l'ordre de genre. Ce mouvement complexe ne peut qu'avoir des répercussions importantes sur les pratiques sociales et la capacité d'agir.



## 6. Un bac pro en Suisse ?

Nadia Lamamra et Gilles Moreau

A l'instar du « modèle allemand », le système de formation professionnelle suisse est souvent présenté comme un exemple à suivre. D'ailleurs, le président Hollande, lors de son voyage dans ce pays en avril 2015, a retenu de sa visite une volonté de développer l'alternance dans les entreprises françaises<sup>1</sup>. Il est vrai qu'avec un taux de chômage – général et juvénile – à faire pâlir de jalousie la plupart des responsables politiques des pays de l'Union européenne, le miracle suisse<sup>2</sup> semble la panacée. Les commentateurs attribuent souvent cette situation à son système de formation professionnelle initiale, où dominent l'apprentissage et une forte autonomie des branches professionnelles dans la définition des contenus de formation. Pourtant, tout n'est pas rose au pays des banques et de l'horlogerie et la formation professionnelle y renferme des parts d'ombre rarement dévoilées<sup>3</sup>. En effet, comme en France, la formation professionnelle initiale d'outre-Jura entretient les inégalités et la reproduction sociale et est confrontée à des réformes qui interrogent l'articulation entre formation de niveau IV et enseignement supérieur, au point qu'un « équivalent » au bac pro a été créé en Suisse.

---

1. *Le Temps*, 20 avril 2015 ; *24 heures*, 14 avril 2015.

2. Référence à l'émission « Un œil sur la planète », *France 2*, 16 décembre 2013 et à F. Garçon, *L'autre miracle suisse*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2014.

3. Voir *Formation Emploi* n° 133, janvier-mars 2016.

## L'« évidence » de la formation professionnelle en Suisse

En Suisse, près des deux tiers des jeunes s'orientent ou sont orientés vers la voie professionnelle au terme de leur formation secondaire, soit vers 15 ans. Les résultats scolaires obtenus précédemment sont déterminants dans cette orientation, si bien que le tiers restant, accepté en *Gymnasium* (lycée général) pour y préparer la Maturité fédérale (équivalent du baccalauréat général) puis accéder à l'université sont plus souvent qu'à leur tour ceux et celles dont les parents appartiennent aux professions intermédiaires ou supérieures. Les autres « optent » pour une formation professionnelle, soit par apprentissage en entreprise (pour 80 % d'entre eux), soit en école professionnelle dite « à plein-temps » (l'équivalent des lycées professionnels français)<sup>4</sup>.

De tels flux d'entrée en formation professionnelle contribuent à construire une autre vision du monde : l'apprentissage ou la formation professionnelle en école ne sont pas pensés en Suisse comme une voie de relégation, même si objectivement les jeunes de milieux populaires y sont plus souvent orientés que les autres. Ils ne sont pas pensés non plus comme sélectifs, même si objectivement certains métiers comme le bâtiment, la restauration et l'hôtellerie peinent à recruter quand d'autres comme les emplois de bureaux ou l'informatique saturent et élèvent leur niveau de recrutement, et même si les jeunes d'origine immigrée peinent à y trouver une place au point qu'ont été mis en place des dispositifs publics dits de « transition I » pour encadrer les jeunes qui à 15 ans ne trouvent pas d'entreprise pour se former. Il reste que la prégnance de ce mode de formation la rend familière et acceptable socialement, d'autant qu'elle est souvent présentée comme une voie de promotion sociale possible. Sont ainsi régulièrement mis en avant un PDG de l'Union des banques suisses, Sergio Ermotti ou un président de la Confédération suisse, Ueli Maurer, tous deux issus de la for-

---

4. Cette répartition varie suivant les cantons. La partie alémanique adopte plus volontiers l'apprentissage dual (en entreprise) quand la formation en école est plus fréquente en Romandie.

mation professionnelle. Il est vrai que la formation continue, plus développée en Suisse qu'en France, permet des compléments de formation au cours de la vie professionnelle et donc des mobilités sociales. Néanmoins l'immense majorité des jeunes formés en apprentissage en Suisse auront un destin d'ouvriers ou d'employés.

### **Le certificat fédéral de capacité : diplôme emblématique de la formation professionnelle en Suisse**

Contrairement à la France où les diplômes professionnels ont été, et sont encore, nombreux (CAP, BEP, brevet professionnel, brevet des métiers, mention complémentaire, bac pro), la Suisse n'a longtemps eu qu'un seul diplôme de référence pour la formation professionnelle : le certificat fédéral de capacité (CFC). Né d'un compromis social<sup>5</sup>, le CFC s'est imposé au cours du 20<sup>e</sup> siècle et a peu à peu irradié l'ensemble de l'économie suisse. A l'origine filière de formation des travailleurs d'élite, il est devenu dans les années 1950 à 1970 le diplôme « normal » après la scolarité obligatoire<sup>6</sup>. Ainsi, 18 935 CFC sont distribués en 1936, 20 060 en 1952 et 30 870 en 1960 ; comparativement les titulaires d'une Maturité fédérale (baccalauréat) ne sont respectivement que 2 070, 2 510 et 3 320. Destin plus que possible, le CFC s'impose comme destin probable au fil du 20<sup>e</sup> siècle, ce qui lui confèrera longtemps une position quasi monopolistique<sup>7</sup>.

Sous l'angle des effectifs, le CFC paraît aujourd'hui toujours tenir son rang. Sa progression entre 1960 et 1980 est réelle : de 30 870 diplômés en 1960, il passe à 53 006 en 1980. Il affiche toujours une progression effective avec 60 016

5. L. Bonoli, « Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse. Une logique de reproduction sociale », *Formation Emploi*, n° 133, 2016 ; M. Surdez, *Diplôme et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocates et artisanales (1880-1930)*, Berne, Peter Lang, 2007.

6. P. Gonon, « Les efforts actuels de réforme de l'enseignement professionnel en Suisse », *Formation professionnelle*, n° 17, 1999.

7. Sur bien des aspects historique un parallèle peut être fait entre le CFC et le CAP français. Voir G. Brucy, F. Maillard, G. Moreau, *Le CAP, un diplôme du peuple (1911-2011)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013

admis en 2012<sup>8</sup>. Mais ces chiffres camouflent des à-coups : le nombre de diplômés du CFC baissant à 45 815 en 1995, alors qu'il était de 61 056 dix ans plus tôt. Il est vrai que la période 1990-2000 est caractérisée en Suisse par une pénurie d'offre de places d'apprentissage, mais de façon plus générale, dès les années 1970, les traits négatifs du système dual suisse s'accroissent et celui-ci peine à justifier sa raison d'être<sup>9</sup>. Du coup, les Maturités générales (baccalauréat) progressent et on passe de 3 320 diplômés en 1960 à 19 358 en 2012. De ce fait, le poids du CFC dans l'ensemble des diplômes de ce qu'on appelle en Suisse le « secondaire II » (secondaire post obligatoire) décroît fortement : il passe de 80 % en 1980 à 60 % aujourd'hui. Le CFC perd de son aura.

### Un bac pro suisse ?

Nourris notamment par les comparaisons internationales des systèmes éducatifs (classement PISA, enquêtes de l'OCDE, etc.) et confrontés aux politiques d'élévation des niveaux de formations entamées en Europe, les élites et le patronat suisses ont considéré que leur système de formation méritait réforme. Les grandes écoles d'ingénieurs suisses ont également soutenu cette volonté en affirmant qu'il fallait répondre à « un déficit considérable de connaissances générales et techniques<sup>10</sup> » ; l'enjeu étant à la fois de répondre à des demandes de savoir et de savoir-faire plus élevés formulés par les entreprises, mais aussi de maintenir le rang suisse dans la compétition économique internationale. Ce processus s'est fait en deux temps. Une première réforme au milieu des années 1990 a créé une Maturité professionnelle et corrélativement des Hautes écoles spécialisées (HES), établissements du supérieur susceptibles d'accueillir les titulaires de ce nouveau diplôme. La seconde, initiée au début du 21<sup>e</sup> siècle a institué un diplôme inférieur au CFC, l'attestation

---

8. On trouvera le détail des chiffres utilisés dans ce chapitre, ainsi que leur mode de calcul, dans N. Lamamra, Gilles Moreau, « Le Certificat fédéral de capacité : la fin d'une centralité ? », *Formation Emploi*, n° 133, 2016.

9. P. Gonon, « Les efforts actuels de réforme de l'enseignement professionnel en Suisse », *op. cit.*

10. *Ibid.*, p. 52.



fédérale professionnelle (AFP), en direction des jeunes qui ne pouvaient pas accéder à un CFC ou qui avaient besoin d'un palier intermédiaire pour le faire. S'explique ainsi le déclin, relatif, du CFC : concurrencé en amont par un diplôme de niveau inférieur (l'AFP) et en aval par un diplôme donnant accès potentiellement à l'enseignement supérieur (la Maturité professionnelle).

La Maturité professionnelle, diplôme créé de toute pièce, se prépare en complément d'un CFC avec des cours supplémentaires de culture générale<sup>11</sup> et une durée de quatre ans, ou à l'issue d'un CFC en travaillant, en effectuant un stage en entreprise ou dans une école professionnelle « à plein-temps » pendant un an. Elle se veut un diplôme d'élite avec une grande sélectivité<sup>12</sup> et, contrairement au CFC, donne directement accès à l'enseignement supérieur et notamment aux HES : elle atteste donc autant de compétences professionnelles que d'une capacité à poursuivre des études. En ce sens, la Maturité professionnelle suisse « cousine » avec le bac pro français. Mais à la différence de l'hexagone où le bac pro a donné lieu à débats sur la nécessité ou non de lui ouvrir les portes de l'enseignement supérieur<sup>13</sup>, la création de la « matu pro » en Suisse va de pair avec une réorganisation de l'enseignement supérieur professionnel et notamment la création des Hautes écoles spécialisées.

En réformant la formation professionnelle initiale au tournant du 20<sup>e</sup> et du 21<sup>e</sup> siècles, la Suisse a-t-elle démocratisé son système éducatif ? Les réformes pourraient le laisser penser, puisque la voie professionnelle autorise désormais l'accès à l'enseignement supérieur, via la Maturité professionnelle. Historiquement construite sur une segmentation horizontale forte, du fait de l'orientation dès 15 ans en deux voies inégales et cloisonnées, l'une assignant au champ

11. Apprentissage de trois langues, mathématiques et enseignements théoriques spécifiques aux domaines de la Maturité professionnelle.

12. G. Waardenburg, « Le système suisse de diplôme », dans M. Millet, G. Moreau, *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, 2011.

13. Cf. A. Prost, « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision », dans G. Moreau, *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.

professionnel (CFC) l'autre au champ académique (Maturité fédérale), la Suisse a introduit une hiérarchie verticale dans la voie professionnelle qui va aujourd'hui de l'AFP aux HES, en passant par le CFC et la « matu pro », sans pour autant renoncer aux orientations précoces. Tout se passe comme si, au final, le système éducatif suisse avait glissé à l'occasion de ces réformes d'une vision du monde en deux classes, pour dire vite les travailleurs et les élites, à un espace de formation qui structure une hiérarchisation accrue de la formation professionnelle, plus conforme à celle qu'on observe aujourd'hui dans le monde du travail et de la production. L'illusion est parfaite et la démocratisation en trompe l'œil : l'orientation précoce préserve la voie académique (*Gymnasium*, universités et écoles d'ingénieurs) et la hiérarchisation renforcée de la voie professionnelle fait basculer celle-ci d'une hiérarchie des métiers à une hiérarchie calquée sur la division du travail, avec deux polarisations extrêmes : une force de travail « brute » (AFP, non diplômés, immigrés) d'un côté, un petit encadrement intermédiaire (Maturité professionnelle, HES) de l'autre.

## **7. Approche par compétences : l'économie du savoir**

Nico Hirtt

Ne dites pas à un défenseur de l'approche par compétences (APC) que celle-ci tourne le dos aux savoirs. Il aura tôt fait de vous répondre, à juste titre, qu'on ne peut pas exercer de compétence sans mobiliser des savoirs. Certes. Mais quels savoirs ? À cette question, point de réponse. Parce que l'essentiel n'est pas de doter le futur citoyen des savoirs qui lui donneront force pour comprendre le monde, mais bien d'armer le futur producteur de cette capacité d'adaptation aux savoirs nouveaux qui doit assurer son « employabilité » tout au long de la vie.

### **L'APC, une mauvaise réponse à un vrai problème**

Le problème des « savoirs inertes », que les élèves mémorisent sans pouvoir les mobiliser, est un vrai problème. Nul ne songera donc à contester sérieusement la nécessité d'introduire, dans les finalités de l'école, des objectifs de compétences, ces « capacités réelles d'utiliser des savoirs variés dans des situations nouvelles et complexes ». Autre chose est de redéfinir l'ensemble des programmes et des pratiques dans le cadre restrictif d'une « approche par compétences » (APC), comme on l'a fait en Belgique, en Suisse ou au Québec, et comme on tend à le faire aujourd'hui en France. Cela revient à sous-entendre que la question de la mobilisation des savoirs constituerait le plus urgent ou le plus critique des problèmes que devrait résoudre l'école dans la

formulation de ses objectifs et de ses méthodes. Je suis loin d'en être convaincu.

La nécessité de contextualiser davantage les apprentissages, afin que les savoirs prennent sens pour les apprenants, me semble un problème plus important et prioritaire : le sens d'un savoir ne réside pas seulement dans l'usage que l'on peut en faire, mais autant et parfois davantage, dans la suite de questionnements qui conduisent à son développement. Faire participer activement les élèves à un processus de déconstruction de leurs conceptions actuelles et de (re) construction de concepts nouveaux ne peut se réaliser exclusivement par l'exercice de compétences. Lorsque je place les élèves en situation de découvrir par eux-mêmes certaines lois du mouvement orbital des planètes, à partir d'autres savoirs déjà acquis (théorie de la gravitation, cinématique du mouvement circulaire, algèbre...), je ne m'inscris manifestement pas dans une démarche visant à développer une compétence mais bien à leur faire construire un savoir (même si, au passage, j'exerce *aussi* des compétences à travers une telle démarche). En d'autres mots, l'APC n'apporte pas de réponse à la question : comment transmettre des savoirs par des pratiques plus efficaces que la simple... transmission ?

Les référentiels et programmes présentent depuis toujours d'énormes lacunes sur le plan des connaissances. Ainsi, l'initiation aux technologies – qu'elles soient industrielles, artisanales, collectives ou domestiques – est largement absente (dans l'enseignement général) ou étroitement spécialisée (dans les filières de qualification). De même, l'étude des phénomènes économiques et sociaux est inexistante ou réservée à quelques-uns seulement. Dès lors, on lâche dans la vie démocratique des citoyens incapables d'appréhender ce qui constitue la base matérielle de toute société : les rapports techniques et sociaux de production et d'échange de richesses. Or, en centrant toute l'attention des révisions de programmes sur les compétences, l'introduction de l'APC a, *de facto*, contribué à repousser dans l'ombre cette question essentielle : quels savoirs faut-il enseigner ?

Quoi qu'en disent ses défenseurs, l'introduction de l'APC a conduit à une relativisation de l'importance et de la valeur du savoir. Tous les savoirs ne se prêtent pas à une mobilisation « dans des situations complexes et inédites » (du moins en contexte scolaire). Dois-je renoncer à faire découvrir le « big-bang » ou quelques notions de mécanique quantique à des élèves de fin d'enseignement secondaire, au prétexte qu'il est impossible de les amener à exploiter ces connaissances dans un contexte « complexe et inédit » ou dans des « situations de la vie courante » ? À moins, évidemment, de recourir à des artifices comme celui consistant à leur demander de réaliser un « *powerpoint* », une affiche ou un site internet relatifs à l'un de ces sujets. Ce qui développerait assurément leurs compétences (ou leurs savoir-faire ?) dans les domaines du graphisme, de l'expression ou de la bureautique informatisée, mais nullement leur capacité à mobiliser des connaissances en physique. Dans les référentiels et programmes issus de l'APC, il est dit (parfois) ou suggéré (souvent) que le choix des connaissances à mobiliser dans l'exercice et l'évaluation des compétences importe peu. Dans un programme d'histoire de l'enseignement belge, on peut lire que « la construction progressive, par chaque élève, d'un cadre de référence et d'une vision organisée de l'histoire [...] ne constitue *pas* l'objet final de l'évaluation<sup>1</sup> » qui doit seulement porter sur les quatre compétences générales : sélectionner des renseignements utiles, analyser et critiquer des sources, organiser une synthèse et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique. N'est-ce pas clairement tourner le dos aux savoirs, au nom des compétences ? Dans l'enseignement de la physique, on m'impose désormais explicitement de ne plus développer le cheminement théorique et mathématique qui conduit, par exemple, à la formule de l'énergie cinétique ( $E_k = m \cdot v^2 / 2$ ), mais de me contenter d'exercer les élèves à utiliser cette formule dans la résolution de problèmes. Si l'on réfléchit d'un point de vue strictement limité à l'utilité pratique du savoir, cela se

1. FESeC, *Histoire et formation historique*, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés, Bruxelles. Humanités générales et technologiques.

justifie. L'élève aura appris à appliquer une formule dont il ne comprend pas l'origine (ce qui est le lot d'innombrables professionnels aujourd'hui, du chauffagiste à l'architecte). Il aura sans doute également appris qu'en amenant une voiture à 80 km/h on aura consommé quatre fois (et non deux fois) plus d'énergie qu'en l'amenant à 40 km/h. En revanche, cet élève sera passé à côté de l'opportunité de comprendre que nos représentations du monde (physiques ou autres) ne sont pas des lois qui tombent du ciel mais des constructions qui s'appuient sur l'observation et la raison.

Tout ceci a un impact important sur l'équité sociale de l'école. Tel professeur d'histoire exerce ses élèves à rechercher, dans des documents historiques, des permanences, des ruptures, des relations causales. Magnifique. Mais au moment de l'évaluation certificative, le document sur lequel travaillent les élèves porte – APC oblige – sur un contexte nouveau. Or, ceci privilégie forcément ceux dont le bagage de connaissances historiques, le « capital culturel » reçu dans leur entourage, permet de mieux appréhender ce contexte. D'autre part, le caractère très vague que prend la formulation des compétences visées, ainsi que la liberté laissée au professeur de choisir les objets d'apprentissage sur lesquels ces compétences seront exercées, conduit à des interprétations extrêmement variables des référentiels. Le rapport du service d'Inspection francophone belge souligne d'ailleurs que « l'imprécision des (nouveaux) référentiels a pour conséquence que les niveaux d'exigence visés et attendus varient fortement d'une école à l'autre voire même d'une classe à l'autre<sup>2</sup> ».

On aurait au moins pu espérer que le vent nouveau de l'APC allait favoriser une libération des pratiques pédagogiques, un foisonnement d'expérimentations et d'innovations de la part des praticiens. Hélas ! L'APC nous a enfermés dans des procédures routinières. Les programmes vont parfois jusqu'à imposer aux enseignants la forme que doivent

---

2. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, service général de l'inspection, « Rapport établi par le Service général de l'inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010 », octobre 2010, p. 15.

prendre les préparations de leurs séquences de cours, en y incluant explicitement la formulation des compétences visées, de la famille de tâches... Parfois aussi, l'introduction de l'APC a conduit à la définition d'une kyrielle de micro-compétences qui, toutes, doivent faire l'objet d'une évaluation et d'une certification explicite. Cette taylorisation et cette bureaucratisation du travail des professeurs pèse particulièrement sur les plus jeunes de nos collègues, soucieux d'être parfaitement en règle avec ce qu'ils croient – à tort ou à raison – être les attentes des services d'inspection. Cela dévore un temps de travail précieux, qui serait sans doute mieux utilisé si l'enseignant le consacrait à une véritable recherche de sens et de diversité dans ses approches. Cette uniformisation des pratiques est une profonde source d'ennui, donc de démotivation, pour les élèves. Jadis, ils étaient heureux lorsqu'un cours d'histoire commençait par la distribution de documents sur lesquels ils allaient travailler plutôt que d'avoir à écouter le professeur. Aujourd'hui, ils soupirent: encore!

### **Pour qui roule l'APC ?**

Aujourd'hui des voix s'élèvent dans le milieu des sciences de l'éducation, toujours plus nombreuses, pour regretter l'orientation exclusive sur les compétences. Certains auteurs, comme Marcel Crahay, en arrivent à contester la validité scientifique du concept de compétence tel qu'il est véhiculé par l'APC<sup>3</sup>. Pourtant, dans la plupart des pays qui ont adopté cette vision de l'école, on continue comme si de rien n'était. Pourquoi ?

Depuis la fin des années 1980, les textes de l'OCDE, de la Banque Mondiale, de la Table Ronde européenne des Industriels, de la Commission européenne, regorgent littéralement d'appels à recentrer les apprentissages sur les compétences. Parce que, écrit l'Observateur de l'OCDE, « les employeurs ont reconnu en elles des facteurs clés de dynamisme et de flexibilité. Une force de travail dotée de ces compétences est à même de s'adapter continuellement

---

3. M. Crahay (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154.

à la demande et à des moyens de production en constante évolution<sup>4</sup> ».

Qu'est-ce donc, qui alimente ces discours ? L'environnement de crises récurrentes où se trouve plongé le capitalisme mondial depuis plus de vingt ans engendre une exacerbation de la compétition économique et une « obsession de l'innovation ». L'imprévisibilité croissante des marchés en général et du marché du travail en particulier interdisent de prédire quels seront les secteurs les plus « porteurs » d'ici quelques années, quels biens et quels services vont rapidement disparaître et quels nouveaux produits occuperont de façon éphémère ou durable les créneaux les plus rentables. Il est dès lors impossible de savoir à quoi ressembleront les rapports techniques de production dans dix ou dans vingt ans. Impossible aussi donc d'anticiper la nature et le volume des qualifications dont l'économie aura besoin dans les délais de douze à quinze ans que nécessite le pilotage des systèmes éducatifs.

Sur cette instabilité de l'environnement économique et technologique vient se greffer une redéfinition de l'organisation du travail. Les technologies de l'information et de la communication rendent souvent obsolètes les anciennes formes de division du travail. Par exemple, dans les domaines liés à l'administration, la présence sur chaque bureau d'un PC équipé d'un traitement de texte, d'un tableur, d'une base de données, d'un logiciel de courrier électronique rend superflues les anciennes fonctions qualifiées de dactylographe, d'encodeur, de sténographe, de téléphoniste, d'opérateur de télécopies, de graphiste... Aujourd'hui, il est plus rentable que chaque employé puisse effectuer lui-même toutes ces différentes tâches que de les distribuer entre plusieurs personnes, qui étaient sans doute plus qualifiées dans leur spécialisation, mais dont on ne peut pas aussi facilement assurer la productivité 24 heures sur 24 et dont la coopération nécessite une fonction de coordination, donc un poste de cadre intermédiaire supplémentaire.

---

4. B. Pont, & P. Werquin (2001), « Nouvelles compétences: vraiment? », *L'Observateur de l'OCDE*.



Dès lors, écrit le Conseil supérieur de l'éducation en Flandre : « Dans le monde du travail et sur le marché du travail [...] on ne cherche plus des travailleurs qui "savent" et "peuvent" beaucoup, mais des travailleurs qui sont et qui restent compétents – c'est-à-dire capables et adaptables – afin de pouvoir aborder l'innovation et des processus complexes<sup>5</sup>. »

La deuxième grande évolution du marché du travail concerne les niveaux de formation et de qualification.

Le vocable « économie de la connaissance » fait souvent penser à une sorte d'élévation généralisée des niveaux d'instruction requis par le marché du travail. Mais cette vision est largement trompeuse. En réalité, on semble évoluer plutôt vers une « polarisation » du marché du travail. « La plupart des études internationales indiquent que les plus fortes créations d'emplois doivent être attendues, d'une part, dans les postes de management et les emplois professionnels et techniques de très haut niveau, mais, d'autre part, également dans les emplois du secteur des services exigeant une qualification moyenne ou faible<sup>6</sup>. » Maarten Goos a calculé qu'entre 1975 et 1999 le Royaume Uni avait connu une croissance des « petits boulots » (*lousy jobs*) « essentiellement dans les emplois faiblement rémunérés du secteur des services ». Cette croissance, dit Goos, est certes moins forte que celle des emplois à très haut niveau de qualification (*lovely jobs*), mais entre les deux on assiste au déclin du nombre d'emplois intermédiaires (*middling jobs*) : travailleurs qualifiés dans les bureaux et l'industrie<sup>7</sup>. C'est à Goos et à son collègue Alan Manning que l'on doit une jolie caractérisation du marché du travail qui, disent-ils, se divise en « *MacJobs and McJobs* » (par référence, respectivement, à l'ordinateur fétiche de la marque Apple et aux fast-food McDonald's).

5. VLOR (2008b), *Competentie-ontwikkeland Onderwijs*, Garant.

6. L. Sels et coll. (2006), *Inzetten op competentieontwikkeling. Discussietekst gericht op de ontwikkeling van een Competentieagenda*.

7. M. Goos (2003), *Lousy and Lovely Jobs the Rising Polarization of Work in Britain*, Londres, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.

Le recentrage sur les compétences répond fort bien à la demande d'adaptabilité et de mobilité des travailleurs. Dans une approche par compétences, l'élève apprend davantage à « se débrouiller » face à une situation nouvelle qu'à acquérir une véritable maîtrise théorique des savoirs. Il arrive qu'un peintre, un plafonneur, un menuisier... doive monter ou démonter une prise de courant. Pourtant, un entrepreneur n'a cure de savoir que son ouvrier sait interpréter le « voltage » comme une « variation de l'énergie potentielle dans un champ de forces », encore moins qu'il comprenne chacune des notions complexes utilisées dans cette définition ; en revanche, il attend de lui qu'il sache manipuler un nouveau modèle de voltmètre en lisant son mode d'emploi ou, mieux encore, sans avoir à le lire. L'employeur n'a pas besoin de travailleurs qui comprennent le monde naturel ou social ; il a besoin d'efficacité immédiate, dans des situations variées mais dans un champ limité de « familles de tâches ». L'approche par compétences assure fort bien cette capacité d'adaptation face aux mutations technologiques ou aux nombreux changements de postes et d'emplois en cours de carrière. Pour Andries de Grip, de l'Université de Maastricht, « la plus forte croissance d'emplois se situe dans le secteur des services. On y trouve de nombreuses fonctions où il s'agit moins de mobiliser des connaissances professionnelles précises, mais plutôt des compétences génériques comme la capacité d'analyse ou de communication<sup>8</sup> ». On ne peut évidemment s'empêcher d'être frappé par la similitude entre ces attentes économiques et l'« idolâtrie de la flexibilité » que Marcel Crahay stigmatise dans l'approche par compétences<sup>9</sup>.

Quant aux « inconvénients » de l'APC, ils ne devraient finalement pas trop déplaire aux décideurs de l'économie. Les enfants des familles populaires devront faire leur deuil d'une culture générale que seule l'école pouvait leur apporter ? Les écarts sociaux à l'école iront en croissant ? Qu'à cela

---

8. Cité par Mulder et coll. (2008), *op. cit.*

9. M. Crahay, (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, (154), 97-110.

ne tienne puisque le marché du travail n'a que faire d'une démocratisation de l'enseignement.

Qu'on ne me comprenne pas mal. Je n'affirme évidemment pas que les chercheurs qui ont développé et promu l'APC partageraient en la matière le cynisme que nous avons vu dans les déclarations de l'OCDE et de Claude Thélot. Je pense en revanche qu'il y a peut-être eu un manque de prudence quant aux « dommages collatéraux »... Je ne sais s'il faut suivre Marcel Crahay jusqu'au bout, lorsqu'il écrit: « La logique de la compétence est, au départ, un costume taillé sur mesure pour le monde de l'entreprise. » En revanche, je ne peux que partager son jugement lorsqu'il poursuit: « Dès lors qu'on s'obstine à en revêtir l'école, celle-ci est engoncée dans un habit trop étiqué eu égard à sa dimension nécessairement humaniste. Il est urgent que l'école se dégage de l'emprise de l'économisme qui s'insinue dans tous ses rouages, intellectuels et organisationnel<sup>10</sup>. »

---

10. *Ibid.*



## Postface

Bernadette Groison

C'est en décembre 2015, à l'occasion d'un colloque du SNUEP-FSU sur les trente ans du bac pro intitulé « Aller vers la revalorisation de l'enseignement professionnel », qu'est née l'idée d'en faire un livre. Alors que le CAP, 1<sup>er</sup> diplôme ouvrier, a plus de 100 ans, le « bac pro », comme l'on dit couramment, est le deuxième baccalauréat en terme de candidat·es depuis 2011. Aujourd'hui, plus de 660 000 jeunes sont scolarisés dans l'enseignement professionnel.

Le livre fait un rappel historique permettant de mesurer les tensions qui l'ont traversé et le rôle qu'y ont joué les différents acteurs. Il fait aussi un bilan utile de la formation professionnelle initiale, dont la spécificité française est qu'elle est « scolarisée », c'est à dire partie intégrante du service public d'éducation, ce qui lui a permis de scolariser les jeunes des milieux ouvriers.

Nous sommes maintenant à un moment de notre histoire sociale où il est urgent de remettre le travail au cœur des enjeux de société, de le replacer aussi comme nécessaire facteur d'émancipation pour chacun et chacune, il était indispensable de revenir sur les dispositifs de formation. Pour le SNUEP et la FSU, la réussite de tous les jeunes passe par une réflexion et la construction de propositions sur le triptyque « Formation, Qualification, Emploi ». Et la formation professionnelle en est un enjeu majeur. Le sujet est essentiel pour l'avenir de l'économie de notre pays comme pour celui des citoyen·es qui doivent pouvoir bénéficier d'une formation professionnelle de qualité tout au long de la vie, leur permettant

de gérer les mobilités et les transitions professionnelles dans les meilleures conditions.

Mais alors que le chômage reste massif, que les diplômes sont souvent décriés, que les inégalités sociales sont importantes et pèsent si fort sur la réussite scolaire, les certifications sont trop souvent pensées sur des temps très courts, au détriment d'une formation longue et de qualité, pour les jeunes comme pour les adultes d'ailleurs. Face à cette situation, cet ouvrage a le mérite de traiter de la formation professionnelle des jeunes en cherchant justement à analyser et comprendre les enjeux socio-économiques notamment en termes de qualification et d'emplois.

Alors qu'aujourd'hui nous assistons à une promotion de l'apprentissage (ancien système de la formation professionnelle dont l'exclusivité revenait aux entreprises et artisans) pour les jeunes, mineur·es en l'occurrence, on comprend avec ce livre pourquoi il n'est pas la solution. Nous comprenons comment ce système sélectionne les jeunes (au même titre que les entreprises lorsqu'elles embauchent) singulièrement parce que l'on demande à l'entreprise d'être formatrice alors qu'en France elle n'a pas cette vocation, contrairement à d'autres pays comme l'Allemagne ou la Suisse. Mais on voit que même dans ces pays, souvent cités comme des modèles, l'apprentissage ne fait pas la preuve de son efficacité notamment par les faibles résultats en termes de poursuite d'études.

L'enjeu aussi du 21<sup>e</sup> siècle est de permettre à tou·tes les jeunes de réussir leur projet personnel et professionnel et donc de leur permettre d'aller le plus loin possible dans leur parcours.

Cela suppose qu'ils et elles bénéficient tou·tes d'une culture commune émancipatrice et de formations de qualité. C'est le rôle du service public d'éducation.

La formation professionnelle ne doit plus être pensée comme un coût. Il s'agit, bien au contraire, d'un investissement pour l'avenir. Dans une société où technique et technologie évoluent rapidement, dans une société toujours en crise et qui, dans le même temps, doit faire face à de

nombreux défis comme celui de la transition écologique, il est urgent d'en finir avec les inégalités scolaires, d'assurer enfin la réussite de toutes les jeunes, d'élever leur niveau de qualification et de permettre à toutes et tous de s'insérer professionnellement dans de bonnes conditions, ou de réussir dans leur poursuite d'études. C'est aussi une question de justice sociale.

Cet ouvrage est un excellent outil en ce sens car valoriser l'enseignement professionnel public relève aussi d'une exigence sociale!







