

## Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis

Par Gilles Moreau\*

*Au départ, les apprentis quittent l'école pour l'entreprise et le travail. Au final, pourtant, ils reportent souvent leur sortie du système éducatif et poursuivent leurs études en apprentissage. L'apprentissage est ainsi vécu d'une nouvelle manière par ces jeunes.*

En France, le lien entre travail et jeunesse n'a cessé de se distendre au cours du XX<sup>e</sup> siècle : entre 1896 et 1996, le taux d'activité des 15-24 ans est passé de 96 % à 34 % pour les hommes et de 60 % à 28 % pour les femmes (Marchand et *al.*, 1997).

Deux facteurs ont largement contribué à la distanciation entre activité professionnelle et jeunesse. Le premier est l'allongement continu de la scolarisation, amorcé par la réforme Berthoin de 1959 et amplifié dans les années 80 avec la politique dite « des 80 % au bac » (Prost, 1992 ; Baudelot et *al.*, 1992 ; Beaud, 2002). Le taux de scolarité n'a cessé de croître. Il était en 1999 de 90 % pour les 15-19 ans et de 45 % pour les 20-24 ans. Ce n'est qu'entre 25 et 29 ans que la jeunesse accède massivement au monde du travail : le taux de scolarité chute alors à 7 % et le taux d'activité atteint 84 % (Galant et *al.*, 2000). Le second facteur renvoie aux transformations du marché du travail : l'essor du chômage et des formes d'emploi et de statut précaires ont largement contribué à la déstabilisation du modèle juvénile d'accès au salariat établi dans les années 1950 à 1970 (Rose, 1998 ; Beaud et *al.*, 1999 ; Baudelot et *al.*, 2000 ; Mauger, 2001), voire avant (Prost, 1981). Dès lors, la définition sociale de la jeunesse se concentre aujourd'hui autour

de l'image du lycéen (ou de l'étudiant), statut « allant de soi » lorsqu'on parle des jeunes ; au point de penser qu'il n'existerait plus aujourd'hui que deux catégories de jeunes en France : les jeunes étudiants et les jeunes délinquants.

Dans cette France qui prône la prolongation massive de la scolarisation, le jeune travailleur apparaît comme une figure du passé, désormais quasi invisible. Pourtant, une fraction de la jeunesse semble à

\* Gilles Moreau est maître de conférences en sociologie à l'université de Nantes, chercheur au Centre nantais de sociologie (CENS) et chercheur associé au Car-Céreq Pays de la Loire – MSH Guépin. Ses recherches portent sur la jeunesse populaire, et particulièrement sur les élèves de lycée professionnel et les apprentis. Ses problématiques sont à la croisée de la sociologie de la jeunesse, de la famille, de l'éducation et de l'insertion professionnelle. Il a notamment publié : « Les faux semblables de l'apprentissage », *Travail, Genre et sociétés*, n° 3, pp 67-86, 2000 ; *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, (coordination), La Dispute, Paris, 2002 ; *Le monde apprenti*, La Dispute, Paris, 2003.

contre-courant : les apprentis. Souvent dès 16-17 ans, ils quittent l'école pour rejoindre l'entreprise et y préparer certes un diplôme, mais sous contrat de travail, en alternant temps chez un patron et temps en CFA (centre de formation d'apprentis). Comment expliquer cet apparent paradoxe qui veut que les apprentis se précipitent vers le travail là où tant d'autres, entraînés (ou enchaînés) par (à) l'allongement croissant des études, ne cessent de reporter à plus tard leur confrontation avec le marché de l'emploi ?

Comprendre ce paradoxe suppose de revenir dans un premier temps sur le renouveau de l'apprentissage, puis de prendre le temps d'écouter ce que disent les apprentis de leurs choix. S'y révèlent ainsi trois formes d'adhésion à l'apprentissage dont l'une,

récente, se construit dans un rapport paradoxal au modèle socialement dominant du jeune lycéen.

## ■ LE « RETOUR » DE L'APPRENTISSAGE

Très lointain héritier des corporations disloquées au XIX<sup>e</sup> siècle (Castel, 1995 ; Kaplan, 2001), l'apprentissage a connu plusieurs phases de réhabilitation législative et sociale : la loi Astier de 1919, puis, plus récemment, la réforme de 1971 qui l'institue comme voie de formation à part entière (Pelpel *et al.*, 2001). Ces réformes n'ont pas suffi à raffermir un dispositif dont les effectifs ont inexorablement décliné après la seconde guerre mondiale face à la « *scolarisation des apprentissages* » (Prost, 1981, p. 550 ; Brucy, 1998) :

### Encadré 1

#### L'apprentissage aujourd'hui

Depuis une vingtaine d'années, l'apprentissage en entreprise a connu des transformations importantes. La réforme de 1987, dite réforme Séguin, constitue le point de départ de ce mouvement. Elle élargit le champ d'application de l'apprentissage aux BEP (brevet d'études professionnelles) et aux diplômes de niveaux IV (bac pro, brevet de maîtrise et brevet professionnel) et III (BTS – brevet de technicien supérieur – et DUT – diplôme universitaire de technologie). Elle permet également de faire se succéder plusieurs contrats d'apprentissage et relève l'âge limite d'entrée dans le dispositif à 25 ans. La réforme Cresson de 1992 ouvre plus largement l'apprentissage aux diplômes de niveaux II et I (Licence professionnelle, DESS – diplôme d'études supérieures spécialisées –, diplômes d'ingénieur) et revalorise le salaire de l'apprenti, qui reste néanmoins largement inférieur au SMIC (salaire minimum interprofessionnel de croissance). Enfin, la loi quinquennale sur l'emploi de 1993 supprime l'agrément préalable des maîtres d'apprentissage institué en 1971, et augmente les aides financières aux entreprises qui forment des apprentis.

Dès lors, les effectifs apprentis ne cessent de croître, passant de 205 000 en 1992 à 276 000 en 1995 (hors agriculture). En 2002, on dénombre un peu plus de 365 000 apprentis (agriculture comprise) dont la répartition par niveau est très inégale. Les niveaux V (CAP – certificat d'aptitude professionnelle – et BEP) conservent leur suprématie (67 %), mais ne cessent de perdre du terrain : ils représentaient 79 % en 1995. Face à eux, les niveaux IV (19 %), III (10 %) et supérieurs (4 %) occupent une place grandissante dans l'apprentissage. Ainsi le nombre d'apprentis du supérieur a doublé entre 1995 et 2001, passant de 20 000 à plus de 50 000, un chiffre néanmoins relatif au regard des 1 924 000 inscrits dans l'enseignement supérieur en France. Pour autant, on ne peut pas parler d'une « filière apprentissage ». En effet, plus de 80 % des apprentis du supérieur proviennent de la voie scolaire, preuve qu'un « plafond de verre » sépare les apprentis de niveaux V et IV et ceux du supérieur.

À titre de comparaison, en 2002 toujours, les lycées professionnels accueillent 695 000 jeunes, dont 370 000 en année initiale de cursus, et les contrats d'alternance (qualification, adaptation et orientation) enregistrent un flux d'entrée de 176 000 jeunes contre 230 000 en apprentissage.

Depuis deux ans, l'apprentissage connaît un léger tassement de ses flux d'entrée : – 1 % en 2002 et – 2 % en 2003 (Sanchez, 2004).

on dénombre encore 307 000 apprentis en 1959, mais moins de 150 000 en 1974. Le renouveau est venu d'un contexte particulier : la crise économique, les lois de décentralisation, la multiplication des dispositifs d'insertion par l'alternance et la légitimation de « *l'entreprise formatrice* » (Moreau, 2002) ont produit un terreau favorable au regain de l'apprentissage, qui s'est traduit par l'importante réforme de 1987, renforcée en 1992 et 1993. Dès lors, les effectifs sont repartis à la hausse : 205 000 apprentis en 1992 et 365 000 aujourd'hui (cf. **encadré 1**). Le récent « livre blanc » de Renaud Dutreil, ex-secrétaire d'État aux Petites et Moyennes entreprises, en promet 500 000 pour l'année 2007 (Dutreil, 2003), un objectif que reprend la récente loi de cohésion sociale du ministre Jean-Louis Borloo. Dans un contexte où les lycées professionnels perdent des élèves, cet essor témoigne de la vivacité de l'apprentissage. En 2000, les CFA accueillent près d'un tiers des jeunes préparant un diplôme professionnel de niveau V (CAP-BEP) ou IV (bac pro, brevet professionnel ou brevet de maîtrise), soit 10 points de plus qu'en 1985. 69 % des CAP, près d'un BEP sur dix et un quart des bacs pro, brevets professionnels et de maîtrise réunis, se préparent désormais en apprentissage (Moreau, 2003).

L'attrait renouvelé de l'apprentissage ne peut pas être interprété comme un simple « retour de la tradition » : rien, ou plus grand chose, n'apparente le compagnonnage d'hier et l'apprentissage d'aujourd'hui<sup>1</sup>. De même, la tentation spontanée d'expliquer le « choix » de l'apprentissage par une hypothétique « peur du chômage », et donc par une supposée rationalité anticipative des jeunes, n'a guère de valeur puisque les effectifs apprentis ont continué de croître pendant l'embellie relative de l'emploi à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Tout aussi insatisfaisante est l'idée selon laquelle le succès quantitatif de l'apprentissage résulterait d'un effet quasi mécanique des campagnes de « communication » et de « promotion » orchestrées en direction

<sup>1</sup> Contrairement à ce que laissent entendre Laurence et Sébastien Ramé (1995, p. 7), l'apprentissage contemporain n'entretient aucune filiation avec le compagnonnage d'antan. Les CFA qui dépendent des Devoirs accueillent seulement quelques milliers d'apprentis dans un océan de 350 000. Seul subsiste un mythe, soigneusement entretenu, du bel ouvrage, du Tour de France et des rituels anciens. Mais l'essentiel du renouveau de l'apprentissage est porté par les chambres consulaires, dans un contexte historique de formation et de production radicalement différent des traditions compagnonniques.

de la jeunesse par l'État, les régions, les chambres consulaires ou bien encore telle ou telle fédération patronale.

En fait, l'attrait ravivé de l'apprentissage suppose que les jeunes trouvent en eux-mêmes, *i.e.* dans leur propre histoire scolaire et sociale (individuelle et collective), les logiques qui justifient leur adhésion à un mode de formation largement dévalué jusque dans les années 80. Les apprentis y puisent les conditions d'une confrontation au travail quand tant d'autres, leurs camarades de classe (au double sens du terme), continuent à s'exposer aux profs, à parler et penser maths, français ou histoire, en se maintenant le plus longtemps possible au collège ou au lycée, parfois avec souffrances et difficultés (Beaud, 2002 ; Amrani et *al.*, 2004). D'où l'hypothèse que les « nouveaux apprentis » ne constituent ni un reliquat du passé ni une jeunesse à part, mais s'inscrivent dans un champ remodelé où difficultés d'insertion professionnelle, scolarisation prolongée et redéfinition de l'identité juvénile constituent les points nodaux de l'entrée dans la vie adulte. Nourris par un désenchantement scolaire (Moreau, 2001), ces nouveaux apprentis construisent un rapport positif à l'apprentissage et au travail précoce en entreprise<sup>2</sup>. Reste à comprendre comment.

## ■ DES JEUNES PLUS « VIEUX » ?

Se tourner vers l'entreprise plutôt que poursuivre sa scolarité est loin d'être une décision socialement neutre. Premier constat (cf. **encadré 2**), en choisissant l'apprentissage, et corrélativement le travail en entreprise plutôt que l'école, les apprentis déclarent accéder à une autonomie, à une prise de conscience diffuse de la réalité sociale, bref entrer dans les coulisses du monde des adultes. Beaucoup affirment que l'apprentissage les a fait « mûrir », sur le plan des responsabilités et du travail (et là ce sont plutôt les garçons), mais également sur le plan de la vie amoureuse et/ou conjugale (et là se retrouvent principalement les filles) :

*« C'est vrai que je suis rentré quand même dans la vie active, pas trop encore car je suis toujours des cours.*

<sup>2</sup> Malgré l'extension vers le haut (BTS, diplômes d'ingénieur, etc.) du spectre des diplômes proposés, l'immense majorité des apprentis commence l'apprentissage entre 16 et 18 ans, près de 70 % préparant un CAP ou un BEP. Cf. encadré 1.

## Encadré 2 Terrains d'enquête

Le matériel empirique mobilisé dans cet article (et notamment les extraits d'entretiens) provient d'une longue enquête sociologique sur les apprentis conduite principalement en Pays de la Loire, région où l'apprentissage est fortement, et depuis longtemps, implanté. Elle consistait tout d'abord en deux enquêtes par questionnaires : la première, conduite conjointement avec l'INSEE, concernait l'exhaustivité des apprentis ligériens entrés en apprentissage en 1992, interrogés sous forme de panel en 1995, 1996 et 1997 ; la seconde était un suivi de cohorte d'un échantillon de 900 apprentis inscrits en seconde année d'apprentissage à la rentrée 1995, interrogés régulièrement jusqu'en janvier 2000. Ces enquêtes par questionnaires ont été accompagnées d'entretiens avec les apprentis (une centaine, réalisés surtout entre 1999 et 2001), d'observations dans les centres de formation d'apprentis, ainsi que d'entretiens formels ou informels avec des responsables de chambres consulaires et de fédérations patronales.

*Donc, c'est vrai qu'il y a un peu un décalage entre les élèves de LP et nous. Un décalage par rapport aux responsabilités déjà, parce que quand tu es en apprentissage, tu as des responsabilités... C'est vrai que ça te forge un peu ton caractère, je pense [...] Ça te permet de voir ce que c'est que le monde du travail, de voir comment ça marche dans la société, tout ce qui est au niveau maladie dans le travail... la sécurité sociale, voilà, tout ça. Se débrouiller par rapport à ça » (garçon, 19 ans, CAP cuisine, père : ouvrier menuisier, mère : vendeuse).*

*« L'apprentissage dans un sens, c'est plus difficile que l'école, je pense qu'il y a plus de difficultés. C'est-à-dire qu'il faut savoir tout gérer. En plus, il y a le passage à la vie adulte. Même si on est encore jeune, on est confronté au monde adulte. Je suis presque sûre qu'on mûrit plus vite que ceux qui sont à l'école, enfin pour moi c'est ça [...] C'est vrai qu'on*

*va peut-être choisir un petit copain qui sera plus mûr que d'autres, étant donné que nous on est mûr. Enfin j'estime que l'on connaît plus de choses de la vie et donc ça nous oblige à avancer à un certain rythme » (fille, 20 ans, mention complémentaire en pharmacie, père : employé de bureau, mère : vendeuse).*

*« Parce que c'est vrai que c'est différent : on côtoie des gens plus âgés que soi déjà, alors que quand vous êtes dans un lycée, vous avez plus ou moins le même âge à deux trois ans près, alors que là vous allez aussi bien voir le petit retraité qui a des problèmes que la personne de 30-40 ans ou même le petit jeune qui vient avec sa mobylette [...] C'est complètement différent, l'approche vis-à-vis des gens... C'est vrai que ça peut aider à mûrir un peu plus vite » (garçon, 22 ans, bac pro mécanique automobile, père : manutentionnaire, mère : ouvrière qualifiée).*

On pourrait voir dans ces propos les effets bénéfiques d'un dispositif qui aurait la faculté de faire vieillir les jeunes plus vite et, donc, de contenir dans les meilleurs délais les comportements propres à une jeunesse que la société tend à penser comme dangereuse. Or, comme l'affirme un autre apprenti : *« je ne veux pas être plus vieux, mais je peux parler plus sérieusement »* (garçon, 19 ans, CAP café-brasserie, père : ouvrier électricien, mère : aide-soignante). C'est donc que ce vieillissement par l'apprentissage est ambigu et rien n'indique qu'il soit fondamentalement antinomique avec le processus général d'allongement de la jeunesse et *« le retard de plus en plus marqué de l'âge de franchissement des principales étapes qui permettent d'accéder au statut adulte »* (Galland, 2004, p. 140).

Second constat, tout indique que l'apprentissage offre aux jeunes d'origine et de destinée essentiellement populaires, un cadre pour quitter le statut très dépendant d'élève, où les satisfactions sont, de leur point de vue, rares. Ils parviennent ainsi à une forme d'autonomie institutionnelle et parentale à laquelle ils avaient peu de chance d'accéder en persistant dans le système scolaire. Même si les élèves de LP (lycée professionnel) expriment également le sentiment de *« grandir »* en passant du collège au lycée professionnel (Jellab, 2001), la bifurcation vers l'apprentissage offre aux apprentis une opportunité sans commune mesure : celle d'échapper légitimement<sup>3</sup> à

<sup>3</sup> Au sens où l'apprentissage est un mode de formation reconnu.

l'impératif du maintien prolongé à l'école, pour lequel ils sont peu dotés en capitaux culturels et en dispositions sociales, de par leurs origines populaires et leurs trajectoires scolaires souvent heurtées. Ce faisant, ils accèdent à une autonomie juvénile, au modèle du jeune, consommateur et souverain, que le développement de l'éducation parentale libérale (Fize, 1990) et l'accroissement massif des taux d'accès au lycée et à l'université ont imposé depuis les années 70 au sein de la jeunesse française (Galland, 2004 ; Erlich, 1998). En devenant plus adulte, l'apprenti n'en devient donc pas moins jeune. Mais contrairement aux jeunes étudiés par Chantal Nicole-Drancourt et Laurence Roulleau-Berger (2002), il ne cherche pas à reconstruire par lui-même un processus de socialisation. Il souhaite répondre, à sa manière, à un double impératif social : celui de ses origines populaires porteuses des valeurs où la nécessité de « profiter de sa jeunesse » a toujours constitué un socle de l'identité juvénile (Hoggart, 1970 ; Verret, 1988, Moreau, 1994) ; et celui, sociétal, qui accorde aux jeunes une « liberté privée » (Dubet, 1991, p. 96) et leur impose d'apparaître comme jeunes parmi les jeunes : consommateur de musique, de vêtements, de loisirs, etc. C'est sans doute pourquoi les apprentis insistent tant sur leur salaire, l'entrée dans une économie personnelle qui en découle et l'autonomie qu'il leur procure. C'est l'indépendance soulignée par les filles apprenties, sorte de pendant de l'indépendance conjugale que le travail féminin est supposé accorder aux actives (Singly, 1987), mais qui s'exerce ici plutôt à l'égard des parents que du conjoint, et le fait de gagner sa « croûte », plus caractéristique du versant masculin :

« Depuis que je suis en apprentissage, et en plus c'est l'année de ma majorité, ça fait quelque chose en plus vis-à-vis de mes parents. Donc, j'ai plus de liberté, beaucoup plus de liberté, puis vu que je gagne de l'argent maintenant, je suis complètement indépendante financièrement. Ce qui fait qu'ils ne peuvent pas me demander non plus... n'importe quoi » (fille, 18 ans, CAP coiffure, père : employé de banque, mère : employée de collectivité).

« C'est vrai que quand on a un salaire, on a envie d'être un peu plus indépendant, on gère tout, on gère notre compte en banque, nos achats, les assurances, la voiture. On est carrément indépendant. Puis c'est vrai, on a nos relations de travail, on a notre vie » (fille, 20 ans, mention complémentaire en pharmacie, père : employé de bureau, mère : vendeuse).

« J'ai changé parce que du départ, à l'école, et après, vers un métier, j'ai dû changer quand même... Comme on dit, on gagne sa croûte donc... du moment qu'on a un salaire, on peut sortir » (garçon, 21 ans, CAP carrosserie, père : mécanicien, mère : serveuse).

« J'en mets un peu de côté, pour plus tard et puis sinon, bon l'essence, tout ça, le week-end et tout... Bon je gagne ma vie, avant c'était mes parents... Maintenant je me débrouille » (garçon, 19 ans, CAP de cuisine, père : ouvrier charpentier, mère : ouvrière agricole).

« Quand j'ai commencé et que je revenais avec de l'argent, ils [mes copains] disaient que c'était sympa pour moi. Mais ils rageaient pour eux. J'ai un copain, D, qui m'a dit que ça le tentait l'apprentissage, car il a vu comment je suis devenu autonome et libre maintenant. Il rentre l'année prochaine en apprentissage » (garçon, 19 ans, BEP structures métalliques, père : chauffeur (décédé), mère : secrétaire).

« Bon c'est vrai que j'économise un peu. Puis le reste, ça me sert à acheter des CD, mon scooter, des fringues, pour les sorties. Bon là, j'ai de la chance comme j'habite encore chez mes parents, je n'ai rien à payer... Avant, je n'avais pas vraiment de l'argent de poche. Je leur demandais juste de l'argent quand j'en avais besoin, de temps en temps comme ça. Sinon maintenant, non, sauf pour les fêtes style anniversaire. Sinon, non, je m'assume quelque part. C'est normal, je pense » (garçon, 19 ans, CAP cuisine, père : ouvrier menuisier, mère : vendeuse).

« C'est la première chose : il n'y a personne derrière pour pousser. Les parents ne reçoivent plus les bulletins quand on est en apprentissage, ils n'ont plus leur mot à dire [...] Pour moi, les autres, ils ne vivent pas, ils se laissent guider. Moi, je sais, ça fait maintenant deux ou trois ans, ma vie, c'est moi qui la tiens, alors que les autres, je trouve qu'ils sont un petit peu... Papa et maman disent : tu vas à la fac, attends, on va te payer un logement là-bas, on va t'aider, on va te donner de l'argent tous les mois. Moi, je dis que ces jeunes-là ne vivent pas par eux-mêmes » (garçon, 22 ans, BTS électrotechnique, père : ouvrier qualifié, mère : employée de bureau).

Devenir apprenti n'est donc pas seulement répondre à une

---

« Le renouvellement des formes d'adhésion à l'apprentissage est une condition sine qua non de son essor quantitatif »

---

offre d'apprentissage ou être touché par des campagnes de « promotion » ; c'est aussi trouver les raisons sociales, nécessaires et suffisantes, pour se satisfaire de cette offre. Dès lors, le renouvellement des formes d'adhésion à l'apprentissage est une condition *sine qua non* de son essor quantitatif. Certes le marché de l'apprentissage dépend aussi de l'attitude des entreprises, mais l'apprentissage dépend avant tout des candidatures d'apprentis. Pris dans un système de contradictions où cohabitent une offre scolaire, des impératifs sociétaux de formation prolongée, une aspiration à éviter le maintien « malgré soi » à l'école, les valeurs populaires d'une jeunesse qui doit s'amuser et le modèle dominant de l'autonomie juvénile, les apprentis tentent de trouver leur voie. Se dessinent *in fine* trois formes d'adhésion à l'apprentissage, aux frontières plus ou moins franches. Les deux premières sont anciennes, mais toujours actives. Elles s'appuient, respectivement, sur la socialisation en milieu indépendant et sur ce qu'il est convenu d'appeler l'anti-intellectualisme populaire. La troisième, plus récente, résulte d'une réappropriation du modèle lycéen par les apprentis et donne sens au renouveau actuel.

## DEUX FORMES ANCIENNES D'ADHÉSION À L'APPRENTISSAGE<sup>4</sup>

Un premier mode d'entrée en apprentissage se construit, depuis longtemps, par une socialisation dans les familles d'indépendants. Les enfants d'artisans, de commerçants et de chefs d'entreprise bénéficient, de par leur proximité avec la petite entreprise, d'un milieu favorable à la formation par l'apprentissage. Surreprésentés dans ce dispositif, ils héritent de dispositions sociales leur permettant de gérer au mieux leur formation d'apprenti (recherche du maître

<sup>4</sup> Le choix du mot « ancien » ne doit pas laisser croire que ces formes d'adhésion à l'apprentissage ont aujourd'hui disparu, au contraire. Il désigne l'idée qu'elles sont attestées comme caractérisant l'apprentissage depuis longue date. Il en va ainsi de l'anti-intellectualisme populaire des apprentis, bien mis en exergue par les travaux de Christophe Ferry et Françoise Mons-Bourdarias, *L'apprentissage sous contrat, le phénomène de sa résurgence après la loi de 1971*, rapport de recherche, CNRS, université de Tours, 1980, 251 p., ou encore, pour une période plus ancienne, par les travaux de Michel Pigenet « L'ENP de Vierzon et le problème de la formation professionnelle dans une ville ouvrière (1880-1914), *Revue historique*, n° 572, 1989, pp. 367-389.

d'apprentissage, succès à l'examen, poursuite d'apprentissage, moins de rupture de contrats, etc.)<sup>5</sup>. L'apprentissage leur offre ce que l'école garantit aux enfants d'enseignants : une proximité d'*habitus* favorable à leur réussite. Cette forme d'adhésion à l'apprentissage est relativement mixte, même si les artisans – *stricto sensu* – ont moins tendance que les commerçants à envoyer leurs filles en apprentissage et parient plus volontiers sur l'école pour la lignée féminine ; un effet lié sans doute aux perspectives sexuées de transmission de l'entreprise, suivant que celle-ci relève du secondaire ou du tertiaire. Cette porte d'entrée en apprentissage est ancienne et se maintient, mais elle n'a pu, seule, contribuer à l'essor quantitatif de l'apprentissage.

La seconde forme d'adhésion à l'apprentissage est également historiquement constituée mais demeure, comme la précédente, active aujourd'hui. Elle prend appui sur l'anti-intellectualisme populaire (Hoggart, 1970 ; Willis, 1978 ; Mauger et *al.*, 1983) toujours vivace malgré les difficultés du marché du travail et la valorisation sociale de la scolarisation. Elle recouvre plusieurs dimensions : le désamour avec l'école<sup>6</sup>, la dépréciation de la théorie au profit de la pratique et plus largement du travail assis face au travail debout ; corrélativement, elle valorise l'expérience comme forme d'une réhabilitation de soi *a priori* impossible au sein du système scolaire. Ce discours, également présent dans les lycées professionnels (Jellab, 2001), est plutôt porté par les garçons. Il est vrai que, même si des filles peuvent parfois prendre appui sur leur envie de « bouger » pour justifier une entrée en apprentissage, elles demeurent moins exposées à l'orientation vers l'alternance du fait de leur plus grande conformité à l'ordre scolaire<sup>7</sup> :

« Soit je continuais en général, soit en techno ou alors je faisais directement un apprentissage. Général, je ne voulais pas continuer car je n'aurais pas pu

<sup>5</sup> On pourrait d'une certaine manière la rapprocher de la catégorie des « héritiers » dans la typologie proposée par Laurence et Sébastien Ramé (*op. cit.*).

<sup>6</sup> L'idée de désamour scolaire n'est pas strictement superposable à l'échec scolaire. Elle renvoie plutôt à « l'attention oblique » dont parle Richard Hoggart à propos des classes populaires (1970, p. 22).

<sup>7</sup> Cf. Christian Baudelot et *al.*, (1992). Le mot conformité utilisé ici ne doit pas être entendu au sens de docilité. Il renvoie aux résultats récurrents des enquêtes et « évaluations » qui montrent toutes la plus grande proximité entre le comportement des filles et les attentes scolaires des enseignants.

*suivre : je n'étais pas un gros bosseur et je m'en fichais un peu que mes devoirs soient faits ou non. Et ça ne me tentait pas du tout, je n'aimais pas du tout l'ambiance d'une classe ou plutôt d'une salle de cours » (garçon, 19 ans, BEP structures métalliques, père : chauffeur (décédé), mère : secrétaire).*

*« Les maths, je me suis rendu compte de ce que c'était en quatrième... Ça m'a vite énervé. Bon, ce que je préférais, c'était le mercredi après-midi. Je m'amusaissais, j'allais à la ferme avec mon père, j'étais sur les tracteurs, à la campagne, faire du vélo, faire les cons avec mon cousin. La belle vie quoi ! [...] Il paraît qu'il faut aller à l'école jusqu'à seize ans, alors je l'ai fait quoi. Mais plus vite j'étais rentré chez moi, mieux c'était. Dur moment à passer et puis terminé. On ne faisait pas trop le con, sinon on se faisait coller. Déjà que je n'aime pas trop l'école, alors s'il fallait que j'y retourne le mercredi après-midi, non merci [...] Mes parents, ils voyaient bien que l'école c'était pas mon truc » (garçon, 17 ans, CAP maçon, père et mère : exploitants agricoles).*

*« Moi, je ne me verrais pas dans un bureau, c'est sûr [rires]. Déjà, je n'aime pas être habillé, classe... Enfin, si une fois de temps en temps, il faut.... Mais, moi j'aime bien être en dégueulasse [...] Moi il faut que je prenne l'air. C'est ça, c'est pour ça que je préfère la charpente parce que, on est à l'air, même s'il fait froid ou s'il vente, ce n'est pas grave... je suis heureux » (garçon, 22 ans, BP menuiserie, père : plâtrier, mère : décédée).*

*« Au moins, je ne suis plus à l'école, parce que l'école, c'est vraiment chiant, tu n'apprends rien. Moi j'apprenais des trucs, ça intéressait peut-être certains, mais moi je n'ai pas envie d'apprendre. Tu as le calcul, ça sert pour construire... et puis bosser, bosser dehors, pas être le cul sur un fauteuil pendant six heures... C'est lourd, ça m'énerve de bonne heure » (garçon, 17 ans, CAP maçon, père et mère : exploitants agricoles).*

*« Je me souviens quand j'étais en apprentissage ma première année, il y en a beaucoup qui disaient que si on était en apprentissage, c'était parce qu'on était nul à l'école. Il y a eu beaucoup de réflexions de ceux qui étaient toujours à l'école en fait. Mais moi, ça ne m'a jamais mise inférieure aux autres. Eux, ils sont à l'école et quand ils chercheront du boulot, on ne les prendra pas car ils n'auront qu'un stage ou quoi que ce soit... Moi je leur dirai : j'ai fait tout ça*

*de travail, donc ça déjà... Donc à la rigueur, l'avis des autres je m'en foutais. Moi au moins, je suis sûre d'avoir plus de chances de trouver du boulot qu'eux » (fille, 19 ans, BEP vente, père : chauffeur routier, mère : au foyer).*

*« Ce qui est mieux en fait, c'est... Parce que il y en a qui vont à l'école et ils ont leurs diplômes tout ça, mais ils ont jamais fait de la pratique [...] C'est mieux de faire apprentissage parce qu'on apprend sur le champ tout ce que l'on voit, tandis que scolaire, c'est juste à l'école, sur une chaise. Nous, on a le droit de toucher, d'enlever, de démonter, des trucs comme ça » (garçon, 17 ans, CAP mécanique automobile, père : ouvrier maçon, mère : au foyer).*

## UNE RÉAPPROPRIATION DU MODÈLE LYCÉEN

La réappropriation du modèle lycéen sert de socle et d'appui au renouvellement actuel des modalités d'entrée en apprentissage. Une forme plus complexe d'adhésion à l'apprentissage s'est en effet développée depuis une vingtaine d'années, en articulation avec la redéfinition sociale de la jeunesse. En effet, depuis les années 70, les identités juvéniles se sont peu à peu remodelées à la confluence de trois mouvements : tout d'abord, la privatisation de la vie juvénile dont témoignent le déclin des mouvements de jeunesse, « l'explosion du fait juvénile »<sup>8</sup> et plus concrètement la chambre individuelle, le scooter et le téléphone portable ; ensuite, l'allongement de la jeunesse du fait de l'accroissement notable de la durée de la scolarité et du report de l'entrée dans la vie conjugale ; enfin, et corrélativement, l'imposition au sein de la jeunesse du « modèle lycéen » ou « étudiant »<sup>9</sup>

---

*Là réside le paradoxe  
des "nouveaux  
apprentis" : ils quittent  
l'école pour mieux être  
"lycéens" »*

---

<sup>8</sup> Cette expression désigne l'essor de pratiques et consommations juvéniles à partir des années 1960-1970, notamment autour de la musique et des magazines spécialisés (Galland, 1984, p. 41).

<sup>9</sup> Cf. Christian Baudelot et al. (2000). Ce modèle est également par extension celui de l'étudiant, cf. Stéphane Beaud (2002, p. 169), et Stéphane Beaud et al. (1999). L'existence de ce modèle ne disqualifie en rien la réalité : une grande hétérogénéité des conditions d'existence sociale des jeunes, cf. Pierre Bourdieu (1984).

où le jeune est fortement identifié, au-delà de ses activités scolaires, par un week-end avant tout défini comme ludique et festif. Or l'imposition de ce modèle comme norme place une frange importante des jeunes d'origine populaire dans une situation difficile, notamment ceux pour qui, dans les années 80 encore, « *le temps de la jeunesse se déroulait approximativement selon le modèle ancien* » (Mauger, 1989, p. 40) : ils ont l'impression d'être maintenus dans une situation de scolarisation prolongée où une espérance de réussite scolaire limitée les met en porte-à-faux avec le modèle d'émancipation qui caractérise historiquement la jeunesse populaire. L'apprentissage, par le salaire – même modeste – qu'il offre et par l'accès au logement autonome qu'il impose parfois, permet à ces jeunes de résoudre cette contradiction entre le modèle dominant du lycéen ou de l'étudiant consommateur et ludique, et une scolarisation prolongée et en partie imposée qui les maintient dans une vie impécunieuse que leur milieu social d'origine peut difficilement compenser<sup>10</sup>. Autrement dit, le statut d'apprenti permet de poursuivre sa formation en se soustrayant aux impératifs d'une scolarité prolongée et incertaine, d'allonger sa jeunesse en conformité avec le modèle dominant de la jeunesse « lycéenne », tout en entretenant des formes de continuité avec le modèle historique de l'autonomie de la jeunesse populaire. Là réside le paradoxe des « nouveaux apprentis » : ils quittent l'école pour mieux être « lycéens »<sup>11</sup>.

Cette perspective ne relève pas d'une analyse en termes de mimétisme social, pas plus qu'elle ne reprend à son compte l'hypothèse du primat de la socialisation d'expérience sur la socialisation d'ori-

gine avancée par Olivier Galland<sup>12</sup>. Elle postule, à l'instar des perspectives sociologiques posées par Richard Hoggart (1970) que les jeunes d'origine populaire, nouvellement soumis à l'impératif de la scolarisation prolongée, cherchent dans leur propre *ethos* de classe<sup>13</sup> les moyens de s'approprier cette nouvelle définition sociale de la jeunesse inspirée du modèle et des pratiques des autres catégories sociales. Ce faisant, ils modifient les pratiques apprenties, tant du point de vue de la sociabilité, du rapport au temps de travail que par leur volonté de faire se succéder les contrats d'apprentissage.

## ■ LE « PARADOXE » DU PARADOXE

Cette forme contemporaine d'adhésion à l'apprentissage permet de rendre compte de faits relativement nouveaux dans l'apprentissage. Ainsi elle explique pourquoi (et s'explique également parce que) les réseaux de sociabilité des apprentis demeurent, après leur sortie de l'école, scolairement mixtes : s'y côtoient très souvent jeunes apprentis et jeunes scolarisés<sup>14</sup> témoignant ainsi que les apprentis constituent de moins en moins une jeunesse à part. De même, elle rend compte d'un nouveau rapport au travail. Ainsi, alors que les maîtres d'apprentissage fonctionnent encore sur le schéma ancien du jeune travailleur, les apprentis contestent, de plus en plus explicitement, les heures supplémentaires et surtout le travail le week-end (INSEE, 1997) : ce temps « volé » contrarie le modèle juvénile du temps festif. Enfin, elle donne sens à la forte demande de poursuite d'apprentissage au-delà du niveau V, mais également du niveau IV, qui traduit le vœu d'un maintien prolongé dans un statut

<sup>10</sup> La résolution de cette contradiction passe parfois, pour ceux qui se maintiennent dans le système scolaire, par le recours de plus en plus fréquent pendant la période du lycée aux petits boulots de type « étudiant », cf. Robert Ballion (1995). On retrouve bien cette contradiction chez les lycéens de la démocratisation étudiés par Stéphane Beaud (2002) qui valorisent le BTS en ce qu'il leur permettra rapidement d'avoir « *un salaire et une vie à soi* » (p. 139) et l'autonomie financière que leur procure la bourse en cas d'entrée à la faculté (p. 165).

<sup>11</sup> On ne peut pas ne pas penser ici à l'une des propositions du rapport de Renaud Dutreil qui suggère de changer l'appellation apprenti en « *étudiant professionnel* » (Dutreil, 2003, p. 25), ou encore au récent projet de loi de solidarité sociale du ministre Jean-Louis Borloo qui parle, pour désigner les apprentis, des « *étudiants des métiers* » et prévoit la création d'une « *carte d'apprenti* », pendant de la « *carte d'étudiant* ».

<sup>12</sup> Cette hypothèse (Galland, 1991) postule le passage « *d'un modèle de l'identification à un modèle de construction itérative de la position* » (p. 40) sous l'effet de la scolarisation prolongée qui contribue à la diffusion des valeurs et normes des « *classes moyennes* » (p. 41) et à la modification des « *attentes féminines* » (p. 41). La socialisation de la jeunesse populaire verrait ainsi le poids de l'origine s'atténuer au profit d'une socialisation dite d'expérience ou de position.

<sup>13</sup> La notion d'*ethos* de classe peut être définie comme une « *grammaire génératrice des attitudes* » ou comme « *une attitude vis-à-vis des attitudes* » (Hoggart, 1970, p. 24). Il s'agit « *d'une sorte d'attitude active à la réinterprétation de la nouveauté* » (p. 63).

<sup>14</sup> En Pays de la Loire, 73 % des BEP, 72 % des BTS, 63 % des CAP, 60 % des bacs pro et 50 % des BP-BM citent parmi leurs trois meilleurs amis au moins un lycéen ou, plus rarement, un étudiant. Les travaux de Catherine Frossart et al. (1996) vont dans le même sens.

conforme au modèle juvénile dominant, contraintes scolaires en moins.

De ce dernier point vient le « paradoxe » du paradoxe apprenti. Alors qu'ils affirment haut et fort leur refus d'une scolarisation prolongée au profit d'une formation par le travail en entreprise, les apprentis rechignent à rejoindre le « vrai » marché du travail, celui des adultes, en développant des stratégies de poursuite d'apprentissage que la loi Séguin de 1987 a rendues possibles. C'est donc bien qu'en se dépouillant volontiers du statut de collégien ou de lycéen, les apprentis n'épousent que partiellement celui de travailleur. Nombreux sont en effet les apprentis qui formulent des vœux de poursuite d'apprentissage, le plus souvent pour accéder à un diplôme de niveau supérieur ou parfois pour préparer un diplôme de même niveau dans une spécialité connexe. 46 % des apprentis interrogés en 1997 par la CFDT<sup>15</sup> sont dans ce cas, tout comme 56 % des apprentis du bâtiment<sup>16</sup> ; en Pays de la Loire, ce sont plus de la moitié des niveaux V, près d'un bac pro sur trois et un BP-BM et BTS sur six qui expriment ce souhait au cours de leur dernière année de formation. Même si beaucoup d'apprentis doivent renoncer à poursuivre faute de trouver un nouveau maître d'apprentissage – le taux d'échec à la poursuite d'apprentissage à l'issue d'un diplôme de niveau V est de l'ordre de 25 % (Moreau, 2003) –, la tendance est ferme : d'après le Céreq, 33 % des apprentis ayant signé un contrat en 1992 « ont continué de se former en apprentissage à l'issue de ce contrat » (Pérot et al., 1988). Les apprentis procèdent alors à une réhabilitation paradoxale du diplôme qui rompt en partie avec l'anti-intellectualisme de certains formulé à l'entrée en apprentissage. Certes, ceux qui souhaitent poursuivre ne sont sans doute pas les jusqu'au-boutistes de la culture anti-école (le rapport négatif à l'école étant toujours mobilisé pour justifier le refus de poursuivre), mais des éléments nouveaux, nés de l'expérience « apprentis », sont pris en compte : le fait de s'estimer trop jeune pour une entrée définitive sur le marché du travail, la prise de conscience des enjeux de la formation dans la hiérarchisation du salariat et l'idée qu'un éventuel projet de mise à son compte nécessite un niveau plus élevé :

<sup>15</sup> Confédération française démocratique du travail, revue *Turbulences*, n° 30, 1997.

<sup>16</sup> Source : Comité central de coordination de l'apprentissage du BTP (CCCA-BTP), 1997.

*« Vu que je n'ai que 17 ans, il me semble que j'étais trop jeune pour entrer dans la vie active. De plus, il est toujours bon d'apprendre de nouvelles techniques... C'est beaucoup mieux d'avoir un diplôme en plus, vu la conjoncture actuelle »* (fille, 17 ans, bac pro vente-représentation après un CAP vente, père : artisan, mère : femme de ménage).

*« Le niveau CAP/BEP paraît trop faible à notre époque pour trouver un véritable emploi. Cela permet par ailleurs plus de professionnalisme »* (fille, 19 ans, bac pro vente-représentation après un BEP vente, père : artisan, mère : secrétaire).

*« Dans la boîte où j'étais [en CAP], je ne faisais jamais d'atelier... J'étais toujours sur les chantiers... Atelier, je ne connaissais pas du tout, donc c'était ça la misère en fait. J'avais des collègues à côté de moi qui étaient super bons en atelier parce qu'ils faisaient que ça tous les jours, tandis que moi, j'en faisais qu'une fois par mois quand j'allais au cours. Donc le BP, ça fait toujours deux ans d'expérience en plus dans une entreprise, donc pour trouver du boulot... Ça fait toujours deux ans d'expérience »* (garçon, 22 ans, BP menuisier après un CAP menuisier, père : ouvrier plâtrier, mère : décédée).

*« Je pense que continuer l'apprentissage est très bien... Si on arrête, ce ne doit pas être facile de replonger le nez dans les livres pour recommencer une autre formation... Avoir un niveau de diplôme plus haut permet de trouver un patron plus facilement, voire de s'installer par la suite »* (garçon, 19 ans, mention complémentaire employé traiteur après un BEP charcuterie, père : employé de bureau, mère : ouvrière non qualifiée).

\* \*  
\*

Il fallait, pour assurer l'essor quantitatif de l'apprentissage, que la jeunesse d'origine populaire trouve en elle-même les modalités d'un nouveau regard sur l'apprentissage. Un peu paradoxalement c'est l'école, alliée à la volonté politique du collège unique et de l'élévation des niveaux, qui lui en a offert indirectement l'occasion en accentuant la « paupérisation » juvénile des jeunes d'origine ouvrière ou employée. Ainsi, on comprend mieux pourquoi, en Pays de la Loire, la proportion d'apprentis qui déclarent avoir choisi l'apprentissage par attrait pour ce mode de

formation est passée de 30 % pour la génération des entrants de 1984 à 55 % pour celle de 1992 (INSEE, 1997). Et les taux très élevés des apprentis de bacs pro (77 %) et de BTS (91 %), c'est-à-dire de ceux qui ont le plus longtemps prolongé préalablement l'expérience scolaire, sont là pour rappeler combien le renouveau de l'apprentissage doit au désarroi de (et à) l'école.

---

« Les "nouveaux"  
apprentis [...] font du  
neuf avec du vieux »

---

Pour autant, cette fuite de l'école ne peut pas être lue comme un simple attrait pour le travail. En cheminant ainsi, les « nouveaux » apprentis cherchent à se frayer une voie propre qui concilie *ethos* de classe et valeurs sociétales.

D'où leur volonté de poursuivre l'apprentissage, en ce qu'il prolonge l'état d'apesanteur juvénile propre au modèle lycéen et autorise « les turbulences » de la jeunesse populaire, préalables à la stabilisation professionnelle et affective (Mauger, 1989). Ils font du neuf avec du vieux.

Cette analyse du renouveau de l'apprentissage en termes de réappropriation du modèle lycéen par les jeunes de milieux populaires ouvre des perspectives d'analyse des transformations sociales plus générales. Contre une vision de la socialisation de classe disqualifiée au nom de « l'accélération de l'histoire » et d'une idéologie du changement à tous crins, elle

montre que la socialisation d'origine demeure une variable d'ajustement, non pas au sens où elle jouerait à la marge, mais dans la mesure où elle permet de donner sens tout à la fois aux changements sociaux et aux continuités sociales, autrement qu'en termes de mimétisme, de socialisation d'expérience ou encore de domination. Ainsi les jeunes apprentis ne cherchent pas à imiter le modèle « lycéen », pas plus qu'ils ne tirent de « l'expérience scolaire » ou de l'imposition d'un modèle les « choix » qu'ils opèrent ; ils cherchent un compromis entre leurs valeurs d'origine et les normes sociétales par un ajustement incessant et une relecture des secondes à l'aune des premières.

Pour autant, les nouvelles formes d'appropriation de l'apprentissage par la jeunesse populaire ne peuvent résumer la question du renouveau de l'apprentissage. Cette question est également liée aux politiques de recrutement et de formation des entreprises, délibérément laissées dans l'ombre ici, mais dont on sait combien elles jouent inégalement selon les secteurs d'activités, suivant qu'ils accueillent traditionnellement des élèves de LP, des intérimaires, des contrats d'alternance ou des apprentis (Monaco, 1993 ; Lefresne, 1995 ; Möbus, 1995 ; Moreau, 2002). Mais s'il faut des entreprises face aux jeunes, il faut également des jeunes face aux entreprises ; et ceux-ci ne sont pas réductibles, on l'a vu, à des pions qu'on affecte dans les cases des dispositifs de formation.

---

## Bibliographie

---

Amrani Y., Beaud S. (2004), *Pays de malheur !*, La Découverte, Paris, 231 p.

Baillon R. (1995), *Les lycéens et leurs petits boulots*, Hachette, Paris, 189 p.

Baudelot C., Establet R. (1992), *Allez les filles !*, Le Seuil, Paris, 244 p.

Baudelot C., Establet R. (2000), *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*, Le Seuil, Paris, 217 p.

Beaud S. (2002), *80 % au bac et après ?*, La Découverte, Paris, 321 p.

Beaud S., Pialoux M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, Paris, 469 p.

Beaud S., Pialoux M. (2001), « Les bacs pro à l'Université. Récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, pp. 87-95, n° 136.

Bourdieu P. (1984), « La jeunesse n'est qu'un mot », *in Questions de sociologie*, Minuit, Paris, pp. 143-154.

Brucy G. (1998), *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Belin, Paris, 285 p.

- Castel R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris, 490 p.
- Dubet F. (1991), *Les lycéens*, Le Seuil, Paris, 410 p.
- Dutreil R. (2003), *Moderniser l'apprentissage. 50 propositions pour former mieux et plus*, Secrétariat d'État aux Petites et Moyennes entreprises, au Commerce, à l'Artisanat, aux Professions libérales et à la Consommation, Paris, 92 p.
- Erlich V. (1998), *Les nouveaux étudiants*, Armand Colin, Paris, 256 p.
- Fize M. (1990), *La démocratie familiale, évolution des relations entre parents et adolescents*, Presse de la Renaissance, Paris, 315 p.
- Frossard C., Darty F., Durand F. (1996), « Impact du contrat d'apprentissage sur le choix et l'appréciation que portent les jeunes sur cette filière », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 74, pp. 7-84.
- Galant C., Teman D. (2000), *Les jeunes*, Contours et caractères, INSEE, Paris, 174 p.
- Galland O. (1984), *Les jeunes*, La Découverte, Paris, 122 p.
- Galland O. (1991), « L'entrée dans la vie familiale », in Singly F. (de), *La famille, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, pp. 34-46.
- Galland O. (2004), *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin, Paris, 248 p.
- Hoggart R. (1970), *La culture du pauvre*, Minuit, Paris, 420 p.
- INSEE Pays de la Loire (1997), « Les apprentis dans les Pays de la Loire. Profils, trajectoires et insertion 1992-1996 », *Études*, n° 12, 95 p.
- Jellab A. (2001), *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Presses universitaires de France, Paris, 232 p.
- Kaplan S.-L. (2001), *La fin des corporations*, Fayard, Paris, 740 p.
- Lefresne F. (1995), « Les publics : formation et insertion professionnelle », *Actes de la journée d'étude sur l'alternance*, DARES, ministère du Travail et des Affaires sociales, pp. 22-40.
- Marchand O., Thélot C. (1997), *Le travail en France (1800-2000)*, Nathan, Paris, 269 p.
- Mauger G. (1989), « Les définitions sociales de la jeunesse : discontinuités sociales et évolutions historiques », in Lorreyte B., *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, L'Harmattan, Paris, pp. 25-49.
- Mauger G. (2001), « Les politiques d'insertion, une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, pp. 5-14.
- Mauger G., Fossé-Poliak C. (1983), « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 50, pp. 49-67.
- Möbus M. (1995), « Politique de branche et stratégie des entreprises : état des lieux », *Actes de la journée d'étude sur l'alternance*, DARES, ministère du Travail et des Affaires sociales, pp. 12-21.
- Monaco A. (1993), *L'alternance école-production*, Presses universitaires de France, Paris, 277 p.
- Moreau G. (1994), « Filles et garçons au lycée professionnel », *Les cahiers du Lersco*, n° 15, 149 p.
- Moreau G. (2001), « L'apprentissage, une orientation comme une autre ? » in Guigue M., *Le point de vue des jeunes sur l'orientation des jeunes en milieu scolaire*, pp. 203-243, L'Harmattan, Paris, 249 p.
- Moreau G. (2002), (coordination.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, La Dispute, Paris, 243 p.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, La Dispute, Paris, 274 p.
- Nicole-Drancourt C., Roulleau-Berger L. (2002), *L'insertion des jeunes en France*, Presses universitaires de France, Paris, 126 p.

Pelpel P., Troger V. (2001), *Histoire de l'enseignement technique*, L'Harmattan, Paris, 320 p.

Pérot Y., Simon-Zarca G. (1998), « Apprentissage, de nouveaux parcours de formation », *Bref-Céreq*, n° 139.

Prost A. (1981), « Mariage, jeunesse et société à Orléans en 1911 », *Annales*, n° 4, pp. 672-701.

Prost A. (1981), « La scolarisation de l'apprentissage » in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation*, Nouvelle librairie de France, Paris, pp. 550-585.

Prost A. (1992), *Éducation, société et politique*, Le Seuil, Paris, 219 p.

Ramé L. et S. (1995), *La formation professionnelle par apprentissage*, L'Harmattan, Paris, 293 p.

Rose J. (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Desclée de Brouwer, Paris, 260 p.

Sanchez R. (2004), « L'apprentissage en 2003 : nouveau tassement des entrées », *Premières informations*, n° 53, DARES, ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, pp. 1-6.

Singly F. (de) (1987), *Fortune et infortune de la femme mariée*, Presses universitaires de France, Paris, 229 p.

Verret M. (1988), *La culture ouvrière*, ACL Éditions, Saint-Sébastien, 296 p.

Willis P. (1978), « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, pp. 50-61.

## Résumé

### Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis

Par Gilles Moreau

Le lien entre jeunesse et travail ne cesse de se distendre du fait de l'allongement des scolarités. Pourtant, une fraction de la jeunesse prend le chemin inverse : souvent dès 16-17 ans, les apprentis quittent l'école pour l'entreprise et le travail. Comprendre cet apparent paradoxe suppose de postuler que ces jeunes, souvent d'origine populaire, trouvent dans leur histoire sociale et/ou scolaire les moyens d'une « relecture » de l'apprentissage. Il en ressort trois « formes d'adhésion à l'apprentissage ». Les deux premières sont anciennes : socialisation dans une famille d'indépendants et « anti-intellectualisme populaire ». La troisième est nouvelle et donne sens au renouveau quantitatif de l'apprentissage. Le modèle lycéen ou étudiant aujourd'hui dominant dans la jeunesse est réapproprié à l'aune des valeurs du milieu populaire, comme si ces jeunes se tournaient vers le travail pour mieux être « lycéens ». Un paradoxe dans le paradoxe.

#### Mots Clés

Apprentissage, formation en alternance, jeune, lycéen, projet professionnel, représentation du travail.

Classification *Journal of Economic Literature* : I 21