

Une précieuse cartographie sociale de l'apprentissage

Par Jean-Jacques Arrighi*

Dans cet ouvrage particulièrement bienvenu, Gilles Moreau nous incite à réviser quelques idées reçues. Fort de l'ensemble des connaissances qu'il rassemble autour « du monde apprenti », il nous invite à douter de la réalité d'une politique qui ne porterait que sur l'apprentissage, ignorant l'enseignement, la formation professionnelle et les autres voies de l'alternance.

Au début des années 1980, avec l'aggravation du chômage structurel des jeunes auquel l'alternance école-entreprise est réputée apporter une réponse appropriée, l'apprentissage semble s'être dégagé de la rhétorique¹ des postures symboliques. L'échange vindicatif entre des patrons exploités formant une main-d'œuvre strictement soumise à leurs intérêts de court terme et une école qui échoue (à former efficacement la population active

en devenir), paraît durablement apaisé. Pour autant, les discours fantasmatiques² demeurent, qui dissimu-

² Le dernier en date fait de l'apprentissage une solution universelle à un problème qui n'est pas posé dans son terme exact : la formation professionnelle des jeunes (dans son ensemble) à l'aune de l'attractivité relative des métiers et des positions sociales.

* Jean-Jacques Arrighi est statisticien. Il travaille au Département des entrées dans la vie active du Céreq. Ses recherches portent notamment sur l'évaluation des politiques régionales de formation professionnelle. Il a publié : avec Gasquet C., Roux V., Simon-Zarca G., Caro P., (2002), « Évaluation des politiques régionales de formation 2000-2002. Portraits statistiques », Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissages et de formation professionnelle continue ; avec Gasquet C., (2002), « Enseignement supérieur court et apprentissage. Les évolutions de la formation en régions », *Céreq-Bref*, novembre, n° 191. En outre, un article sur l'insertion des jeunes ruraux est à paraître dans le prochain numéro de *Formation Emploi*.

¹ Pour un aperçu historique voir Lequin Y. (1989), « L'apprentissage en France au XIX^e siècle : rupture ou continuité ? », *Formation Emploi*, n° 27-28, numéro spécial, *L'enseignement technique et professionnel, repères dans l'histoire (1830-1960)*. Steffens S. (2001), « Le métier volé. Transmission des savoir-faire et socialisation dans les métiers qualifiés au XIX^e siècle », *Revue du Nord*, n° 15 ; Steffens S. (2001), « Le nom de l'apprenti : une analyse du vocabulaire socio-professionnel », *Revue de philosophie et d'histoire*, n° 79.



lent l'identité complexe et les mécanismes de reproduction de la population des jeunes apprentis. Le grand intérêt du long et méticuleux travail de Gilles Moreau est de restituer la complexité du « monde apprenti » dans son substrat historique, et dans la vigueur des frontières internes qui le segmentent. À vrai dire, cheminant avec l'auteur dans les compartiments cloisonnés de ce « fait social total », l'image qui s'en dégage est plutôt celle d'un archipel : autant d'îlots unis sous la bannière d'un contrat de travail particulier, situés à l'intersection plus vaste de trois autres ensembles discontinus : celui de la formation initiale technique et professionnelle, celui des dispositifs d'insertion des jeunes, et, on y pense moins souvent, celui de la formation continue des salariés.

Soumis à de vigoureuses politiques incitatives, profondément redynamisé par la décentralisation des politiques de formation professionnelle, l'apprentissage s'est renouvelé au cours des vingt dernières années. L'ouvrage, c'est son second grand mérite, permet de mieux saisir les changements – l'origine sociale et scolaire des apprentis, leurs motivations, l'élévation du niveau des formations et des recrutements – et les permanences : l'inégale implantation géographique, le cloisonnement sexué, la concentration dans quelques secteurs d'activité et la rareté persistante des cursus diplômants complets. On comprend dès lors beaucoup mieux la progression fréquemment décevante du nombre d'apprentis au regard des objectifs politiques ambitieux régulièrement réaffichés³. Une bibliographie très complète que renforce la valorisation de nombreuses observations de terrain et de deux opérations statistiques lourdes⁴ réalisées au cours des années 1990 dans les Pays de la

³ Le plus souvent accompagnés d'un nouveau train de mesures incitatives. Elles peuvent n'avoir aucun effet sur l'effectif total de la population, comme en 1971 (il continue de décroître), ou ne provoquer qu'un redressement temporaire, comme en 1987. De la politique de décentralisation conduite depuis 1993 a certes résulté un accroissement significatif de la population apprentie, mais le mouvement s'essouffle depuis l'année 2000. On est loin de l'objectif ambitieux du million d'apprentis que Roger Fauroux pensait vraisemblable en 1996 dans un entretien au journal *Les échos* (12-13 avril 1996).

⁴ Dans le cadre de contrats de recherche passés avec la région, deux enquêtes lourdes ont été réalisées : la première, en collaboration 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 a consisté en un suivi de cohorte d'un échantillon de 900 apprentis Ligériens inscrits en seconde année d'apprentissage à la rentrée 1995, interrogés régulièrement jusqu'en janvier 2000.

Loire constituent enfin l'apport irremplaçable de l'ouvrage : il devient dès lors possible d'entrer dans le détail en demeurant robuste dans les diagnostics.

Parce qu'elles vont à l'encontre de deux idées tacitement admises, souvent citées comme considérants de « politiques publiques », deux analyses présentes dans l'ouvrage méritent tout particulièrement d'être entendues : l'apprentissage n'est pas une solution pédagogique alternative miraculeuse et il ne constitue pas, en soi, une réponse définitive aux difficultés de recrutement que connaissent structurellement certaines professions.

L'APPRENTISSAGE GUÉRIT PEU L'ÉCHEC SCOLAIRE...

La question n'est pas ici de déterminer si l'apprentissage constitue ou non une piste d'insertion pour des jeunes en rupture avec l'institution scolaire. Elle est de statuer sur l'efficacité réelle d'une pédagogie alternative fondée sur le « faire » qui permettrait de renouer avec le « savoir », une pédagogie de « l'entreprise formatrice » qui, modifiant les hiérarchies scolaires, offrirait un accès fréquent à la qualification pour des jeunes en échec scolaire. Ainsi existerait une « autre pédagogie » rompant avec l'académisme des enseignements disciplinaires.

« L'apprentissage, du moins dans sa réalité actuelle, ne dissout pas les échecs du système scolaire : il fait avec »

Qu'en est-il ? Les résultats sont-ils réellement significatifs en France au cours de la dernière décennie du XX^e siècle ? Les nombreuses observations rassemblées par Gilles Moreau conduisent à en douter, « *L'apprentissage ne semble pas, sous l'angle de la réussite au diplôme tout au moins, offrir une voie*

de rédemption à ceux qui [...] entretiennent plus souvent qu'à leur tour un rapport négatif à l'école » (p. 96). Il s'appuie notamment sur le suivi de cohorte des apprentis Ligériens qui lui permet d'observer que : « *le taux de réussite au CAP passe de 32,6 % lorsque l'origine scolaire de l'apprenti est une SES [section d'éducation spécialisée] ou une CPPN [classe préprofessionnelle de niveau] à 91,7 % lorsqu'il est issu d'une classe de seconde.* » (p. 97) Une observation réalisée à

partir de l'enquête « Génération 98 » du Céreq confirme, dans les grandes lignes, ce diagnostic. Lorsqu'ils entrent dans la vie active, les apprentis qui n'ont pas suivi de classe de troisième sont 43 % à ne disposer d'aucun diplôme, quand les scolaires dans le même cas sont à peine plus nombreux, soit 47 %. Les proportions sont également voisines pour les anciens de troisième d'insertion (52 % des apprentis contre 50 % des scolaires) et pour les anciens de troisième technologique : respectivement 31 % et 30 %.⁵ L'apprentissage, du moins dans sa réalité actuelle, ne dissout pas les échecs du système scolaire⁶ : il fait avec.

L'évolution du « capital scolaire » des apprentis qui accompagne l'élévation actuelle du niveau des formations en apprentissage le démontre d'ailleurs assez clairement : « *Le passage préalable en lycée professionnel [...] est particulièrement fort en bac-pro, où la moitié des apprentis interrogés dans l'enquête Ligérienne est passée par le LP, souvent pour y préparer un BEP. De même le recrutement en BTS se fait surtout en provenance du lycée général et technologique* »⁷ (p. 110). À la sortie du système éducatif, le constat est encore plus sévère : parmi les apprentis de la « Génération 98 »⁸ qui entrent sur le marché du travail avec un diplôme de niveau baccalauréat, seuls 4 % n'avaient pas suivi une classe de troisième, 22 % étaient entrés en apprentissage à l'issue de leur troisième, 30 % s'étaient orientés en Lycée Général et 44 % en Lycée Professionnel⁹. L'ouvrage de Gilles

Moreau décrit avec minutie les nombreux mécanismes ségrégatifs qui segmentent l'apprentissage en autant de territoires cloisonnés par des « plafonds de verre » : géographie hétérogène, spécialisation des Centres de formation d'apprentis (CFA) en niveaux, cloisonnement sectoriel et sexuel, double sélection à l'entrée... Pour l'essentiel, « *l'idée de filière de formation par apprentissage est abusive* » (p. 54), et si l'évolution de l'offre de formation en apprentissage depuis 1987 est bien réelle, elle répond assez peu aux objectifs affichés en 1986¹⁰. Ainsi, en Pays de la Loire, région pilote en matière d'apprentissage, sur 55 CFA actifs en 2001, seuls 13 offrent des formations étagées du niveau V au niveau III, quand 18 ne forment qu'à des niveaux supérieurs ou égaux au baccalauréat.

En fait, à la faveur des vagues successives d'incitations d'ordre réglementaire et financier, l'apprentissage a surtout gagné de nouveaux territoires. Et, si l'on veut bien considérer qu'elle s'est produite en quelques années, l'expansion est pour le moins conséquente : en France Métropolitaine et pour l'année 2000, 14 % des apprentis poursuivent des formations dans l'enseignement supérieur. La proportion atteint 18 % en Rhône-Alpes et 29 % en Île-de-France¹¹ ! S'il fallait une critique à l'ouvrage, elle aurait trait à « l'événement », qui ne semble pas y être suffisamment souligné. Encore que le livre fournisse des clés pour l'interpréter. Lorsque dans certains domaines de formation, la comptabilité par exemple, l'apprentissage n'existe qu'à des niveaux supérieurs au bac, niveaux jusqu'alors couverts par la formation continue, on peut légitimement s'interroger sur le sens des évolutions en cours. Interrogation exprimée par l'auteur à l'adresse des transferts vers l'apprentissage des BP (brevet professionnel) et des BM (brevet de métier) : « *Ce basculement du BP-BM de la formation continue vers la formation initiale peut être interprété comme un détournement de la première. Plus généralement, la possibilité de préparer un diplôme de niveau IV ou un BTS par apprentissage peut être lue comme un moyen de détourner les conventions collectives puisque les*

⁵ Source : Enquête « Génération 98 », exploitation Céreq dans le cadre d'un travail en cours.

⁶ Dans la présentation de sa réforme de l'apprentissage, Renaud Dutreil lui assigne pourtant cet objectif : « *il ne doit plus y avoir de jeunes sans métier* ». Si par métier, il faut comprendre qualification certifiée pour tous, l'échec est malheureusement probable.

⁷ La césure est encore plus prononcée en Poitou-Charentes : « *Les deux tiers des apprentis préparant un baccalauréat professionnel proviennent des lycées professionnels et sont titulaires d'un BEP. Les autres sont issus des Lycées généraux (18 %) ou de première année de l'enseignement supérieur (4 %) [...]. En revanche, la proportion d'apprentis ayant quitté l'école au collège et s'inscrivant dans un cursus diplômant dans le cadre de l'apprentissage est faible.* » J.-P. Gehin J.-P., Marchand L., Tarrin L. (1999), *Apprentissages et Socialisations : les apprentis en Poitou-Charentes*, Rapport final, université de Poitiers, p. 63.

⁸ Cf. note 5 *supra*.

⁹ Ce constat rappelle la force des observations réalisées en 1980 : « *L'idée reçue qu'une pré-professionnalisation précoce serait favorable à la réussite dans les enseignements professionnels est fautive. Ce sont les apprentis qui ont le niveau scolaire le plus élevé qui réussissent le mieux.* » Ferry C., Mons-Bourdarias F. (1980), *L'apprentissage sous contrat, le phénomène de sa résurgence après la loi de 1971*, rapport de recherche, CNRS, université de Tours, p. 38.

¹⁰ Le décloisonnement avait alors pour but « *l'organisation de filières* », Pasquier B. (2003), *Voyages dans l'apprentissage, Chroniques 1995-2002*, L'Harmattan, pp. 149-153.

¹¹ Source Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) : série réalisée dans le cadre du CCPRA, accessible sur cereq.fr, Base du GSE.

apprentis déjà titulaires d'un CAP, d'un BEP, ou d'un Bac ne perçoivent pas les salaires correspondants du fait de leur maintien dans le statut d'apprentis. » (p. 45) Si l'on ajoute les primes à l'apprenti, l'exonération des charges sociales et le contrat à durée déterminée d'une durée dérogatoire, l'effet d'aubaine pour l'entreprise est certain. Ce qui l'est peut-être moins, c'est le bon usage des fonds publics. D'autant que le risque d'un désengagement progressif de l'apprentissage du champ des publics scolaires en difficultés est bien réel¹². Or, s'il ne fait pas de miracle en termes de certifications, l'apprentissage semble être un assez bon vecteur de socialisation dans l'emploi. Ainsi, parmi les jeunes « sans qualification » de la « Génération 98 »¹³, 56 % de ceux qui sont passés par l'apprentissage connaissent un « accès rapide et durable à l'emploi », quand ils ne sont que 28 % dans ce cas lorsqu'ils sortent directement du système scolaire.

... ET SON ESSOR NE RÉSOUDRA PAS LES PROBLÈMES DE RECRUTEMENT DE CERTAINS MÉTIERS

« [...] ce n'est pas le mode de formation qui est en cause mais l'image et les conditions d'exercice de certains métiers »

De façon récurrente, les politiques publiques en faveur de l'apprentissage sont présentées comme la solution aux difficultés de recrutement que connaissent certains métiers. Deux postulats sous-jacents justifient ce pari. Le premier sous-entend que l'école n'informe pas suffisamment les élèves, « actifs en devenir », des opportunités du marché du travail ; le second impute à une « image négative » de l'apprentissage la responsabilité de cette alimentation insuffisante dans des métiers déficitaires. Il suffirait donc de mieux informer les élèves par des campagnes de promotion

¹² Sur ce point, toutes les statistiques convergent, celles de la DEP sur l'origine scolaire des apprentis, celles contenues dans l'ouvrage de Gilles Moreau et celles issues de l'enquête réalisée en Poitou-Charentes (voir note 9).

¹³ Cf. note 5 *supra*.

et de restaurer l'image de l'apprenti pour augmenter le nombre des candidats aux formations souhaitées. Le problème est que, pour l'essentiel, ces postulats reposent sur un déni de réalité : ce n'est pas le mode de formation qui est en cause mais l'image et les conditions d'exercice de certains métiers. Il y a des apprentissages attractifs où les candidats recherchent souvent très longtemps une entreprise d'accueil : la pharmacie, la coiffure, le commerce ou la mécanique auto par exemple ; et d'autres qui le sont si peu (ou qui ont une consommation d'apprentis telle !) qu'en quelques jours, au plus quelques semaines et deux ou trois visites d'entreprises, le contrat est conclu ; curieusement, quinze ans après la réforme de 1987, ce sont toujours les mêmes : les métiers de l'alimentation, de l'agroalimentaire, du bâtiment et de l'hôtellerie-restauration¹⁴.

Parce qu'il rassemble un nombre considérable d'informations détaillées sur les conditions d'entrées et sur les abandons en cours d'apprentissage¹⁵, l'éclairage qu'apporte ici l'ouvrage de Gilles Moreau est particulièrement utile. Il l'est plus encore lorsqu'il permet d'approcher les nouvelles formes d'adhésion des jeunes à l'apprentissage.

Comment devient-on apprenti ? Et surtout pourquoi ?

Bien sur, il y a les héritiers. Enfants d'artisans ou de commerçants, « *l'apprentissage leur offre ce que l'école garantit aux enfants d'enseignants : une proximité d'habitus qui favorise leur intégration et leur réussite* » (p. 125) et ils y sont effectivement « *comme des poissons dans l'eau* » (p. 124). Mais, noyau historique de l'apprentissage, ils ne peuvent être à l'origine de son renouveau que l'auteur attribue plutôt à l'hégémonie du modèle lycéen dans l'imaginaire de la jeunesse : « *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*

¹⁴ Dans le bâtiment, la tension sur la demande de travail est à la fois structurelle et partagée par de nombreux pays européens, cf. Campinos-Dubernet M., J.-M. Grando, Möbus M., Margirier G. (1991), *Le BTP en Europe : structures industrielles et marché du travail*, Actes du colloque des 28 et 29 septembre 1988, ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports et de l'Espace.

¹⁵ Pour une description détaillée des conditions de travail, cf. Gehin J.-P., Marchand L., Tarrin L. (1999), *Apprentissages et Socialisations : les apprentis en Poitou-Charentes*, Rapport final, université de Poitiers, pp. 118-133.

modèle dominant du lycéen, consommateur et ludique, et une scolarisation prolongée, en partie imposée, qui le maintient dans une vie impécunieuse que leur milieu social d'origine peut difficilement compenser. » (p. 169) En Pays de Loire, et en l'espace de huit ans, la part des apprentis déclarant avoir choisi l'apprentissage par attirance pour ce mode de formation a presque doublé : ils étaient 30 % parmi les entrants de 1984 et ils sont 55 % en 1992. Deviennent dès lors intelligibles la hausse des niveaux scolaires à l'entrée, l'enchaînement désiré de contrats successifs, l'importance nouvelle accordée aux diplômes, la diversification des origines sociales et la mixité nouvelle entre apprentis, élèves scolarisés et étudiants¹⁶.

Le problème est que ce mode d'adhésion est difficilement compatible avec l'exercice des métiers déficitaires qui, le plus souvent, cumulent les contraintes : « *Les secteurs d'activité aux horaires lourds sont aussi souvent ceux aux horaires décalés. Ainsi, une majorité des apprentis de CAP boulanger pâtissier et de BEP boucherie charcuterie pratiquent la journée continue, embauchent avant 7 heures et travaillent le dimanche.* » Contraintes que l'on retrouve également dans l'hôtellerie-restauration où, de plus, la gestion de l'apprenti est souvent indistincte de celle des autres salariés¹⁷. La question des « heures supplémentaires » cristallise bien la contradiction : « *au-delà des dépassements du temps de travail légal qu'elles traduisent, elles signalent ce temps volé qui contrarie l'adhésion des apprentis au modèle lycéen de "l'être jeune" [...] Là est sans doute la nouveauté : à la fin des années 1970, les dépassements d'horaires étaient déjà courants dans l'apprentissage, mais le non-respect du "contrat légal" en matières d'horaires était rarement dénoncé par les apprentis.* »

¹⁶ La revendication d'une « carte d'apprenti » est très symbolique du désir d'être considéré comme une variété d'étudiant.

¹⁷ Comme le montre Hervé Jory, « *moins les secteurs d'activité différencient le mode de gestion des apprentis de celui de l'ensemble de la main-d'œuvre, plus le contrat d'apprentissage est assimilé à un contrat d'embauche et plus les entreprises son impliquées dans les ruptures récidivistes.* » (p. 199). Une observation identique est faite en Poitou-Charentes ; à l'issue d'une démarche typologique, les auteurs distinguent apprentissage artisanal, apprentissage industriel et... apprentissage intensif : « *quand l'entreprise emploie plusieurs apprentis qui assurent une part significative de son activité et se retrouvent souvent à travailler seuls ou entre eux.* », Gehin J.-P., Marchand L., Tarrin L., (1999) *op. cité* p. 133.

L'APPRENTISSAGE MÉRITE UN VRAI DÉBAT !

Si le développement de l'apprentissage ne constitue en soi ni une alternative à l'échec scolaire, ni une réponse aux problèmes récurrents de recrutement de certains secteurs, alors, quels sont les objectifs visés qui justifient en réalité l'augmentation massive des financements publics ? Ils sont autres et probablement légitimes, mais il est urgent de les définir précisément. Car au-delà des figures de rhétorique, des objectifs ambitieux et des catalogues de recettes miracles, les problèmes que son évolution actuelle soulève sont réels et conséquents.

Son financement n'est aujourd'hui ni garanti ni équitable, ce qui devrait être incompatible avec une activité qui, dans l'Article premier de la loi du 17 juillet 1992, « *concourt aux objectifs éducatifs de la nation* ». Sans entrer dans le détail des mécanismes complexes de la collecte/répartition de la taxe d'apprentissage et du financement des CFA¹⁸, il est possible d'affirmer que le système actuel est très inégalitaire entre régions et entre CFA, qu'il n'assure pas la transparence de l'utilisation des fonds publics et qu'il place les régions dans un rôle de « *financeurs contraints* » (Perissol, 2003) de l'apprentissage. Fait significatif de l'inefficacité et de la fragilité du dispositif, la croissance – pourtant programmée ! – des effectifs, consécutive à la loi quinquennale de 1993, a généré une grave crise financière qui s'est réglée *ex-post* par une loi (votée le 6 mai 1996 !) accompagnée par des transferts de fonds initialement destinés aux contrats d'insertion en alternance et par une augmentation de la charge inscrite aux budgets de l'État et des régions.

« *l'apprentissage est
aspiré par le haut,
abandonnant aux
autres dispositifs
d'insertion la prise en
charge des populations
les plus fragiles* »

L'apprentissage est désormais financé à plus de 75 % par l'impôt. Pour quelle raison, s'agissant des moyens

¹⁸ Pour une présentation détaillée du problème, voir Pasquier B. *op. cité* pp. 209-219. Voir également *L'apprentissage en France, données physico-financières, (1996-1999)*, Comité de coordination des programmes régionaux de formation professionnelle et d'apprentissage (CCPRA), 78 rue Lecourbe, 75015 Paris.

de son développement, le débat porte-t-il, de façon exclusive, sur la collecte (exonérations, exclusivité des Organismes paritaires de collecte de l'apprentissage (OPCA), péréquation) et la répartition de la « taxe d'apprentissage » (libre affectation, part du quota, part du barème¹⁹) ? Probablement parce que l'on est ici au cœur du second problème qui ne pourra rester éternellement en suspens : celui de la profusion des acteurs et de leurs intérêts contradictoires. Pas moins de 600 collecteurs pour la taxe d'apprentissage ! Des CFA qui peuvent dépendre des chambres de commerce et d'industrie, des chambres des métiers, d'organismes paritaires de branches, de chambres professionnelles ; quand ils ne sont pas des associations privées, des établissements municipaux, ou des sections rattachées à des établissements scolaires ou (et de plus en plus !) universitaires. Les objectifs poursuivis par les maîtres d'apprentissage sont eux-mêmes très différents ; ils vont de la formation du salarié au contexte toujours singulier d'une micro-entreprise, au lobbying de territoire et à l'alimentation de vivier de main-d'œuvre dans des groupes multinationaux (Kergoat, 2002), en passant par des politiques de branches professionnelles à décision paritaire, sans négliger les effets d'aubaine et les utilisations immédiatement productives dans certains secteurs. L'ensemble constituant aujourd'hui un « métabolisme social » sans pilote.

Survient ici un problème qui ne peut attendre et sur lequel Gilles Moreau conclut à juste titre son ouvrage : « *L'apprentissage est aspiré par le haut, abandonnant aux autres dispositifs d'insertion la prise en charge des populations les plus fragiles qu'il accueillait précédemment. Déjà abandonné par le lycée profes-*

¹⁹ La taxe d'apprentissage est un impôt matérialisant la participation des employeurs aux premières formations technologiques et professionnelles. Une part est réservée au financement de l'apprentissage, actuellement 40 %, le « quota », une autre, le « barème », finance de façon indistincte les établissements dispensant une formation professionnelle.

sionnel, le CAP est réellement menacé, à l'instar des autres diplômes professionnels de niveau inférieur au baccalauréat. » (p. 263) Cette évolution silencieuse, induite naturellement par le jeu des acteurs dans le nouveau contexte économique et réglementaire de l'apprentissage, est-elle réellement souhaitable ? En tout état de cause, est-il possible – et surtout efficace d'un point de vue social et budgétaire – de prétendre conduire une politique de l'apprentissage qui fasse abstraction de l'enseignement professionnel en général, des dispositifs qui subventionnent la première transition professionnelle²⁰, et de ceux qui visent à réinsérer un public en rupture sociale ? Cette question, Vincent Merle la pose dans la préface de l'ouvrage de Bernard Pasquier²¹ : « *L'équilibre institutionnel sur lequel repose aujourd'hui cette voie de formation des jeunes est un équilibre instable, qui ne tient que parce que des modifications incrémentales des règles du jeu ont permis de préserver les intérêts des différents acteurs qui contribuent à les faire fonctionner. Les formations en alternance ne doivent-elles pas désormais s'imposer comme la voie privilégiée de professionnalisation des jeunes ? Si tel est le cas, quel rôle revient au système éducatif dans la transmission des connaissances indispensables à la conquête de l'autonomie professionnelle et quel rôle revient aux contrats en alternance ou à de véritables contrats de professionnalisation, débouchant sur une qualification reconnue par les entreprises ? »* ■

²⁰ Les contrats de qualification, d'adaptation, d'orientation, de professionnalisation, jeunes en entreprise, etc.

²¹ Le regard rétrospectif de ce militant de la formation en entreprise est également précieux : il apporte un éclairage complet sur l'évolution institutionnelle de l'apprentissage au cours des trente dernières années et il n'hésite pas à se montrer critique vis-à-vis des entreprises et des institutions. Cet acteur militant de l'apprentissage est par exemple partisan d'un pilotage d'ensemble de l'État, d'un contrôle des conditions d'apprentissage en entreprise, et de la reconnaissance d'une qualification reconnue de « Maître d'apprentissage ».

Références de l'ouvrage :

Gilles Moreau, (2003), *Le monde apprenti*, La Dispute, 273 p.

Bibliographie

Campinos-Dubernet M., Grando J.-M., Möbus M., Margirier G. (1991), *Le BTP en Europe : structures industrielles et marché du travail*, Actes du colloque des 28 et 29 septembre 1988, ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports et de l'Espace.

Ferry C., Mons-Bourdarias F. (1980), *L'apprentissage sous contrat, le phénomène de sa résurgence après la loi de 1971*, rapport de recherche, CNRS, université de Tours.

Gehin J.-P., Marchand L., Tarrin L. (1999), *Apprentisages et Socialisations : les apprentis en Poitou-Charentes*, Rapport final, université de Poitiers.

Jorry H. (1998), « Sens et conditions de rupture des contrats en apprentissage », *Clés à venir*, n° 17.

Kergoat P. (2002), *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Etude de trois cas*, Thèse de doctorat, université Paris X-Nanterre.

Lequin Y. (1989), « L'apprentissage en France au XIX^e siècle : rupture ou continuité ? », *Formation Emploi*, n° 27-28, numéro spécial, *L'enseignement*

technique et professionnel : repères dans l'histoire (1830 – 1960), pp. 91-100.

Pasquier B. (2003), *Voyages dans l'apprentissage, Chroniques 1995-2002*, L'Harmattan.

Perissol P.-A. (2003), *Régionalisation de la formation Professionnelle, 23 juin 2003*, La Documentation française, p. 17.

Ramé L. et S. (1996), *La formation Professionnelle par apprentissage : état des lieux et enjeux sociaux*, L'Harmattan.

Romani C. (2004), *Alternance(s) : Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*, Notes Emploi Formation, Céreq-Nef, n° 11.

Steffens S. (2001) « Le métier volé. Transmission des savoir-faire et socialisation dans les métiers qualifiés au XIX^e siècle », *Revue du Nord*, n° 15.

Steffens S. (2001), « Le nom de l'apprenti : une analyse du vocabulaire socio-professionnel », *Revue de philosophie et d'histoire*, n° 79.