

# Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?

**Prisca Kergoat**

Centre d'études et de recherche, travail, organisation, pouvoir  
(CERTOP), université de Toulouse 2

Céreq, 10 place de la Joliette

BP 21321, 13 567 Marseille Cedex 02

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

**Décembre 2010**



## SYNTHÈSE

---

L'apprentissage est-il un outil au service de la démocratisation de l'enseignement supérieur ? En d'autres termes, la création d'une « filière » apprentissage (du CAP au diplôme d'ingénieur) permet-elle aux jeunes les plus défavorisés de s'élever au sein de la hiérarchie des diplômes ?

L'extension apprentissage de l'enquête Génération 2004 du Céreq fournit des éléments de réponse grâce aux données recueillies sur les caractéristiques sociales du public apprenti dans l'enseignement supérieur. Elles peuvent être comparées d'une part à celles des apprentis se préparant à des emplois d'employés ou d'ouvriers et, d'autre part, à celles des étudiants préparant des spécialités de formation identiques.

L'apprentissage a fortement progressé au sein du supérieur: en 2008, celui-ci regroupe plus de 20 % des effectifs d'apprentis. Un premier constat fait tomber le présupposé de l'apprentissage comme « ascenseur social ». Les apprentis du « haut » ne sont pas les apprentis du « bas » : plus le niveau de formation s'élève, plus la proportion d'enfants d'ouvriers dans la population apprentie diminue. Les apprentis du supérieur ont une origine sociale comparable à celle des étudiants. Plus encore, les apprentis du « haut » n'ont jamais été des apprentis du « bas ». En effet, seuls 12 % des apprentis du supérieur sont issus d'une formation par apprentissage.

L'entrée de l'apprentissage au sein de l'enseignement supérieur ne réduit donc pas les inégalités et aurait tendance à les renforcer. L'examen de la répartition sexuée par spécialités mais aussi et surtout par filières de formation le prouve également. La comparaison entre filières révèle que l'apprentissage résiste encore bien plus à la mixité que les formations traditionnelles. L'apprentissage accentue également les inégalités auxquelles sont confrontés les jeunes issus de l'immigration maghrébine. A la différence que, pour ces derniers, l'entrée de ce mode de formation dans le supérieur s'accompagne d'une baisse de leur effectif.

Une monographie réalisée dans une université de la région parisienne éclaire quelques uns des mécanismes producteurs des inégalités constatées au niveau statistique. Les politiques éducatives, marquées par une mise en correspondance quasi mécanique de la formation avec l'emploi, et formulées en termes d'élévation de niveau de formation seraient, en partie, à la source des inégalités observées.

Vouloir accroître les niveaux de formation implique une hiérarchisation des savoirs qui contribue à dévaloriser le « bas », les formations professionnelles (classées aux niveaux V et IV) et à confronter les détenteurs d'un bac pro à un véritable « plafond de verre ». A cette première forme de hiérarchisation s'en ajoute une seconde induite par les pratiques de sélection des entreprises et des établissements de formation. Le primat accordé à l'entreprise dans le cadre de l'apprentissage conduit à légitimer une sélection axée sur les « manières d'être », tout en participant à sa diffusion au sein même des universités et des IUT. C'est ainsi que les mécanismes de sélection et d'exclusion propres au fonctionnement du marché du travail ne déterminent plus seulement l'accès à l'emploi, mais aussi l'accès à l'éducation.

L'apprentissage est aujourd'hui une stratégie qui tend progressivement à devenir l'apanage des classes intermédiaires contribuant à détourner sa vocation première, celle de permettre à des jeunes d'acquérir un titre de l'enseignement supérieur qu'ils n'auraient sans doute jamais pu acquérir autrement.



# SOMMAIRE

---

<b>1. STRATIFICATION ET SEGMENTATION DE LA POPULATION APPRENTIE.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Ni apprentis ni tout à fait étudiants.....</b>	<b>11</b>
1.1.1. Quand les apprentis du « haut » ne sont pas ceux du « bas ».....	11
1.1.2. Des apprentis pas tout à fait étudiants.....	13
<b>1.2. Un mode de formation qui accentue les inégalités .....</b>	<b>15</b>
1.2.1. Encore moins mixte, c'est possible !.....	15
1.2.2. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine : les grands absents du dispositif ..	17
<b>2. DES INÉGALITÉS DEPLACÉES EN AMONT DU MARCHÉ DU TRAVAIL .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1. Le mythe de la filière apprentie .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2. Quand l'université intègre les réquisits des entreprises .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3. Le détournement d'un dispositif de formation.....</b>	<b>22</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>25</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>27</b>

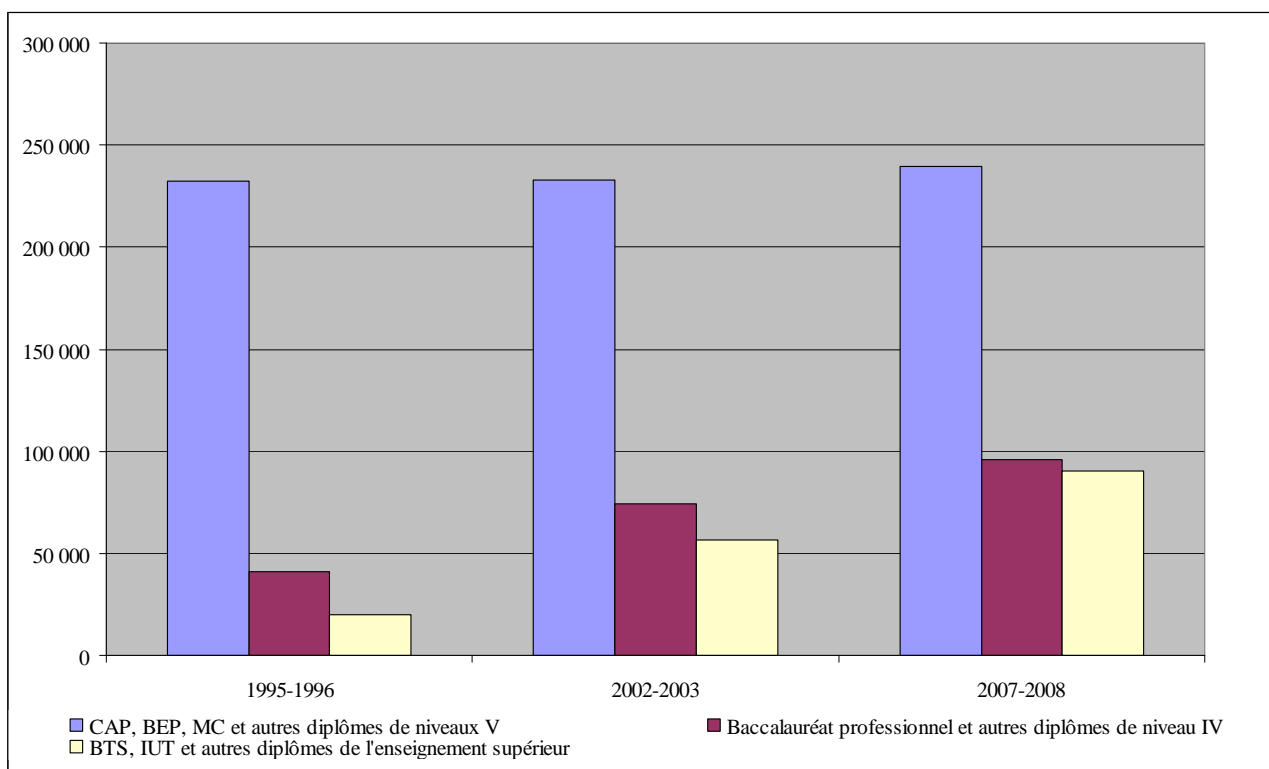


Les législateurs ont opté pour une élévation du niveau de formation par apprentissage. C'est tout d'abord la loi de 1987 -dite loi Seguin- qui étend l'apprentissage aux niveaux IV (bac pro) et III (BTS et DUT). Ce choix politique est poursuivi par l'accord interprofessionnel du 8 janvier 1992 qui, soutenu par le gouvernement d'Edith Cresson et par l'UIMM, ouvre l'apprentissage aux formations d'ingénieur de niveau II et I. Enfin, les directives en faveur de la professionnalisation des études vont permettre à l'apprentissage de pénétrer progressivement l'université. Les débats préparatoires à la réforme LRU dite Loi Pécresse et au « plan de réussite en licence » font de l'apprentissage une pièce maîtresse du dispositif de professionnalisation des universités : augmentation des effectifs apprentis, soutien au développement des CFA universitaires ; de même, le rapport Hetzel<sup>1</sup> préconise de cibler « *plus particulièrement les niveaux L3 et M2 en suscitant des expériences pour les licences générales des domaines du droit, des lettres et des sciences humaines* » (p. 58).

Incontestablement, ces politiques ont contribué à sa revalorisation sociale : le déclin de l'apprentissage a été enrayé<sup>2</sup> et notamment grâce à l'enseignement supérieur. Celui-ci regroupe plus de 20 % des effectifs apprentis.

Graphique 1

**Evolution des effectifs d'apprentis (en milliers) en fonction du diplôme préparé**



Source : Ministère de l'Education nationale, Repères et références statistiques, « Les apprentis », 2009.

Ce sont les conséquences de ce choix, celui d'élever les niveaux de formation par apprentissage, que j'interrogerai dans le cadre de cette contribution. Ce choix remet-il en cause la vocation initiale de l'apprentissage, celle de former des jeunes à un métier qu'ils n'auraient sans doute pas pu acquérir autrement ? En d'autres termes, et cette question est cruciale pour éclairer les enjeux liés à la professionnalisation des études, *l'apprentissage est-il un outil au service de la démocratisation de l'enseignement supérieur ?*

<sup>1</sup> Rapport final « *De l'université à l'emploi* », octobre 2006.

<sup>2</sup> Alors qu'en 1986 on dénombrait 217 600 apprentis, en 2008 ces derniers sont au nombre de 443 200 : un effectif qui a plus que doublé en 20 ans.

Une de mes premières hypothèses de travail qui renvoie à un véritable consensus reposait sur l'idée que la création d'une « filière de formation » (du CAP au diplôme d'ingénieur) associée à la possibilité de signer jusqu'à trois contrats d'apprentissage successifs permettrait aux jeunes les plus défavorisés de s'élever au sein de la hiérarchie des diplômes. Dans cette optique, choisiraient l'apprentissage (mode de formation à plein temps impliquant une alternance formation- travail perçue comme particulièrement difficile) des jeunes issus de l'apprentissage de niveau IV pour qui l'obtention d'une rémunération (et non d'une seule bourse de l'enseignement supérieur)<sup>3</sup> serait indispensable à une poursuite d'études.

Cette première hypothèse est devenue évidence tant elle est présentée comme un fait indiscutable et indiscuté par les décideurs que sont l'Etat et les collectivités locales. Si l'apprentissage fait l'objet d'un consensus politique (au sein du MEDEF et des différents ministères mais aussi entre la droite et la gauche), c'est qu'il participerait à un projet de modernisation économique et sociale. Alors que l'apprentissage est prôné en Europe pour ses vertus pédagogiques, celui-ci a été envisagé en France, suite à la réflexion initiée par B. Schwartz<sup>4</sup>, comme un outil qui permettrait bien mieux que l'école (et l'université) de lutter contre les inégalités sociales. C'est ainsi que tout un ensemble d'acteurs s'accorde pour désigner l'entrée de l'apprentissage au sein de l'enseignement supérieur comme un outil oeuvrant à la « *promotion sociale* »<sup>5</sup> des jeunes populaires, « *permettant à tous de poursuivre des études* »<sup>6</sup>. Fait avéré puisque « *toutes les écoles qui pratiquent l'apprentissage ont ressenti l'impact de celui-ci dans les choix des élèves d'origine modeste* »<sup>7</sup>. L'apprentissage serait dès lors un « ascenseur social », qui relèverait d'une « *véritable révolution* » car il s'adresserait prioritairement aux « *jeunes qui veulent faire des études qui n'en ont pas les moyens mais qui sont prêts à s'y mettre* »<sup>8</sup>.

A cette première hypothèse, présentée sous la forme d'un postulat par nombre d'acteurs économiques et sociaux, peut être opposée une seconde, largement confortée par nos résultats. Celle-ci s'est appuyée sur les travaux de Lucie Tanguy (1998) qui montrent que l'inscription des préoccupations de l'emploi au cœur des politiques éducatives produit différents effets dont un accroissement des inégalités. Dans cette optique, l'extension de l'apprentissage à des niveaux supérieurs aurait pour corollaire de reproduire voire d'accroître les inégalités observées dans le cadre des formations scolarisées.

C'est donc sur la déconstruction de la première hypothèse comme sur l'éclairage des mécanismes menant à conforter la seconde que va se focaliser mon propos. La déconstruction de l'idée selon laquelle la professionnalisation de l'université permettrait de réduire les inégalités m'apparaît d'autant plus nécessaire que la focalisation des études sur l'entrée en emploi a contribué à occulter la persistance des inégalités sociales en matière d'accès à la formation et tout particulièrement à l'apprentissage.

Or, pour la première fois, une enquête nationale –l'enquête Génération 2004 du Céreq- permet d'examiner les caractéristiques sociales du public apprenti et par delà de confronter ces données aux discours politiques et institutionnels. Cette enquête à laquelle est intégrée une extension « apprentissage », permet d'examiner des aspects faisant l'objet ailleurs d'une très faible ou d'une absence totale de diffusion. C'est le cas de l'origine sociale<sup>9</sup>, géographique<sup>10</sup> et dans une moindre mesure de l'appartenance de sexe des apprentis<sup>11</sup>.

---

<sup>3</sup> En effet la salaire touché par un apprenti- étudiant est bien supérieur au montant d'une bourse : entre, au minimum, 6 600 € et 12 575 € annuel, pour le premier en fonction de l'âge de l'apprenti et de l'année de contrat ; entre 1 445 € et 4 140 € annuel, pour le second, montant variant en fonction des ressources et des charges du foyer.

<sup>4</sup> B. Schwartz. 1981. « *L'insertion professionnelle et sociale en France* », rapport au Premier ministre.

<sup>5</sup> Se reporter à l'avis du Conseil économique et social, loi de 1987 sur l'apprentissage.

<sup>6</sup> Extrait du discours de Pierre Simon président de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP). 2èmes Assises de l'apprentissage pour les grandes entreprises sur le thème de "L'égalité des chances : quel rôle pour l'apprentissage ?", Source : Communiqué de la CCIP – 15/11/2007.

<sup>7</sup> La formation en apprentissage dans les Grandes Ecoles, Rapport du Groupe de travail présenté au Bureau de la Conférence des Grandes Ecoles, 21 mai 2003, p.6.

<sup>8</sup> Entretien réalisé en février 2008 auprès d'un haut responsable de l'Education nationale.

<sup>9</sup> Alors que jusqu'aux années 80, les publications officielles sur l'apprentissage instruisaient systématiquement l'origine sociale des apprentis (données INSEE par exemple) celle-ci a été progressivement abandonnée au profit d'indicateurs tels que les « niveaux de formation ». C'est ainsi que les CFA universitaires rencontrés, pourtant prolifiques en production de données statistiques ne produisent aucune donnée sur l'origine sociale de leurs apprentis, dimension également occultée par la région Ile-de-France. De même, pour les publications officielles (type enquêtes IPA et IVA sur l'insertion professionnelle des apprentis ou de l'enquête 51 sur les centres de



Non seulement l'enquête Céreq permet d'examiner ces caractéristiques sociales mais elle permet d'une part, de les comparer à celles des apprentis se préparant à des emplois d'employés ou d'ouvriers et, d'autre part à celles des étudiants préparant des spécialités de formation identiques.

### **L'origine sociale**

Les jeunes ont été interrogés sur la situation professionnelle de chacun de leurs parents en 2004, au moment où ils terminaient leur formation initiale. Les jeunes dont les parents étaient retraités ou au chômage ont alors été interrogés sur le dernier emploi exercé.

Du fait des difficultés des jeunes à distinguer, pour leurs parents, les professions d'employés de celles des catégories sociales de type intermédiaire, les professions déclarées comme étant d'ouvriers ont été opposées à celles d'employés et de professions intermédiaires réunies. En revanche, la prise en compte des situations professionnelles des deux parents permet d'améliorer les approches habituelles qui se fondent sur la seule profession du père.

Les distinctions qui apparaissent au sein du niveau 'ouvrier' et du niveau 'employé- profession intermédiaire' selon que le couple parental perçoive un ou deux salaires suggèrent que ce niveau de précision n'est pas dénué de pertinence.

#### Les milieux d'origine ainsi constitués sont les suivants :

- « milieu agricole » : père ou mère agriculteur,
- « milieu indépendant » : père artisan, commerçant ou chef d'entreprise, quelle que soit la profession de la mère hormis agricultrice,
- « milieu cadre aisé » : père cadre et mère cadre, indépendante ou ne travaillant pas,
- « milieu cadre médian » : père cadre et mère employée ou ouvrière,
- « milieu mère cadre » : mère cadre ou indépendante, père employé, ouvrier ou indéterminé,
- « milieu intermédiaire avec deux salaires » : un des parents exerçant une profession intermédiaire ou d'employé, l'autre de même ou ouvrier,
- « milieu intermédiaire avec un seul salaire » : un parent exerçant une profession intermédiaire ou d'employé et l'autre ne travaillant pas (ou sans profession reconnue),
- « milieu ouvrier avec deux salaires » : un parent ouvrier et l'autre profession intermédiaire, employé ou ouvrier,
- « milieu ouvrier avec un seul salaire » : un parent ouvrier et l'autre ne travaillant pas ou sans profession précisée,
- « autres milieux » : professions du père et de la mère inconnue(s) ou sans profession reconnue.

### **Les spécialités de formation**

Pour décrire les formations selon leur destination supposée en termes de champ professionnel visé dans le système productif nous mobilisons la Nomenclature des spécialités de formation (NSF). Cette nomenclature instituée par le décret n° 94-522 du 21 juin 1994 est la nomenclature nationale de référence. Elle est « utilisée pour déterminer les

---

formation d'apprentis). A noter que si la mise en place du système SIFA de l'enquête 51, permet dorénavant d'interroger la profession du responsable légal de l'apprenti ces données sont en grande partie inutilisables (80% des apprentis du supérieur n'ont pas renseigné cette catégorie).

<sup>10</sup> La difficulté à prendre en compte la situation des étrangers, des enfants ou des petits enfants d'immigrés ou celles des personnes originaires des DOM-TOM, alors même que ces populations souffrent de discrimination, prend sa source dans le fait qu'il est interdit, en France, de collecter les « données à caractère personnel qui font apparaître directement ou indirectement, les origines sociales ou ethniques ». Or, un des intérêts de l'enquête « Génération » du Céreq est que celle-ci offre la possibilité d'interroger le lieu de naissance des enfants et des parents.

<sup>11</sup> Si le sexe des apprentis est renseigné, les données proposées sont bien souvent limitées aux niveaux et aux spécialités de formation de même qu'elles ne permettent pas de comparer différents modes de formation ; pratiques menant à ce que les écarts constatés entre les sexes ne sont analysés que comme la résultante d'un choix d'orientation.

*métiers, groupes de métiers ou type de formation* » (art. 4) et doit être mobilisée « *dans les textes officiels, décisions, documents, travaux et études* » (art. 3).

La taille de l'échantillon de l'enquête Génération 2004 ne permet malheureusement pas de décrire finement l'ensemble des spécialités de formation. Les principales spécialités – en termes d'effectifs inscrits – sont néanmoins couvertes. Le lecteur intéressé qui voudra en approfondir le contenu pourra utilement consulter le guide d'utilisation de la nomenclature<sup>£</sup> et la liste des diplômes correspondants dans l'enseignement secondaire<sup>££</sup>. Pour les spécialités dont les effectifs sont trop faibles (parmi les sortants du secondaire) nous avons procédé aux regroupements suivants :

- « Formations générales » agrège toutes les formations générales (domaine disciplinaire 10, 11, 12, 13) et les « technologies industrielles fondamentales » (code NSF 200) et les « technologies de commande des transformations industrielles » (code NSF 201) ;
- « Spécialités agriculture, élevage, paysage, forêt » agrège l'ensemble des formations du domaine disciplinaire 21 (spécialités plurivalentes de l'agronomie et de l'agriculture, productions végétales, productions animales, forêt, faune, pêche, aménagement paysager – codes NSF 210, 211, 212, 213, 214) ;
- « Toutes spécialités des transformations » agrège les spécialités des industries des transformations (spécialités pluritechnologiques, chimie, métallurgie, matériaux de construction, plasturgie, papier – codes NSF 220, 222, 223, 224, 225, 226) ;
- « Génie civil, mines travaux publics » agrège les spécialités pluritechnologiques du génie civil et de la construction et celles des mines et carrières (codes NSF 230, 231) ;
- « Textile, habillement, cuir » agrège l'ensemble des formations du domaine disciplinaire 24 (spécialités pluritechnologiques des matériaux souples, textile, habillement, cuirs et peaux – codes NSF 240, 241, 242, 243) ;
- « Mécanique de précision y.c. aéronautique » agrège la mécanique de précision et l'usinage à la mécanique aéronautique (codes NSF 251 et 253) ;
- « Spécialités plurivalentes des échanges et la gestion » reprend cette spécialité en lui adjoignant la spécialité finance, banque, assurance (codes NSF 310, 313) ;
- « Métiers du livre de l'image et du son » agrège les spécialités plurivalentes de la communication, les techniques du journalisme, de l'imprimerie et de l'édition, et les techniques de l'image et du son (codes NSF 320, 321, 322, 323) ;
- « Travail social » reprend cette spécialité en lui adjoignant la « spécialité d'animation culturelle sportive et de loisir » (codes NSF 332, 335) ;
- « Services à la collectivité » agrège l'ensemble des spécialités du domaine disciplinaire 34 (spécialités plurivalentes des services à la collectivité, aménagement du territoire, protection du patrimoine, nettoyage assainissement, sécurité des biens et des personnes, application des droits et des statuts, spécialités militaires – codes NSF 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346).

Les spécialités regroupées sont systématiquement identifiées par un astérisque dans l'ensemble des tableaux et graphiques.

<sup>£</sup> *Nomenclature des spécialités de formation, guide d'utilisation*, 1994, CNIS, Direction des journaux officiels n° 1647, ISSN 0767-4538.

<sup>££</sup> *CPC liste des diplômes*, Direction générale de l'enseignement scolaire, publication annuelle, [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr).

## La comparaison entre scolaires et apprentis

L'apprentissage n'existe pas dans tous les cursus de formation. Dès lors, si l'on souhaite comparer de façon pertinente les caractéristiques des jeunes inscrits dans un parcours scolaire ou universitaire à celles des jeunes apprentis il est nécessaire de circonscrire le champ d'observation aux filières où l'apprentissage est présent.

A cette fin, nous avons défini un espace de comparaison en ne retenant que les classes de sortie où au moins un apprenti était présent.

Pour éliminer les cas anecdotiques, nous n'avons retenu dans un second filtre que les croisements classe\*spécialité de formation où les apprentis représentaient au moins 5 % des effectifs de sortants.

Le tableau ci-dessous présente par niveau de diplôme à la sortie du système éducatif la population obtenue.

### Population retenue pour l'enquête

	Non diplômés	CAP/BEP	Baccalauréat	Diplômés du supérieur	Total
Scolaires et étudiants	14 118	63 920	4 4043	159 067	281 148
Apprentis	4 523	51 599	23 288	25 266	104 676
Total	18 641	11 5519	67 331	184 333	385 824

Population de 386 000 individus sur laquelle les comparaisons ont un sens mais qui ne représente que 52 % de l'ensemble des sortants de la génération 2004 (737 000).

Dans une première partie, j'exposerai les résultats de l'étude menée avec l'équipe du Céreq<sup>12</sup> afin de tenter de caractériser ce nouveau public que sont les apprentis- étudiants tout en déconstruisant l'idée selon laquelle l'entrée de l'apprentissage au sein de l'enseignement supérieur permettrait de réduire les inégalités sociales. Puis, dans un second temps, en m'appuyant sur une recherche antérieure<sup>13</sup>, j'interpréterai les changements ou les permanences associés à la rénovation de ce mode de formation en cherchant à faire apparaître les chaînes d'interdépendance entre la sphère éducative et la sphère productive.

---

<sup>12</sup> Je tiens tout particulièrement à remercier Jean-Jacques Arrighi et Virginie Mora, chargé-e-s d'études au Céreq pour la pertinence de leurs conseils et leur aide quant au traitement des données recueillies.

<sup>13</sup> « Usages de la formation et production des inégalités sociales » : cette recherche financée par l'ANR m'a permis d'étudier l'apprentissage dans le supérieur au sein de la région Ile-de-France et de proposer une monographie de l'apprentissage dans une université et un IUT de la région parisienne.



# 1. STRATIFICATION ET SEGMENTATION DE LA POPULATION APPRENTIE

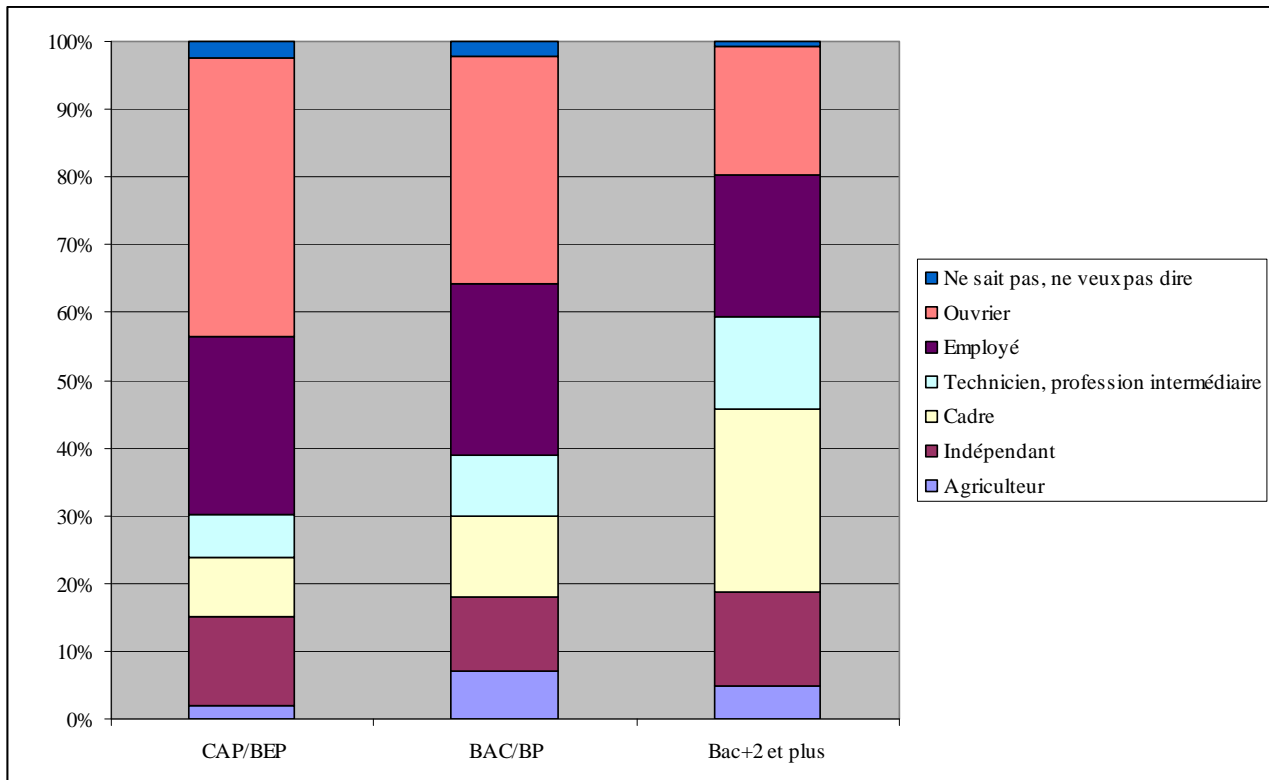
## 1.1. Ni apprentis ni tout à fait étudiants

### 1.1.1. Quand les apprentis du « haut » ne sont pas ceux du « bas »

Le premier constat a déjà été établi (Moreau, 2003 ; Durier et Saing, 2007) : la création d'une « filière de formation » (du CAP au diplôme d'ingénieur) a généré une stratification de la population apprentie. Plus le niveau de formation s'élève, plus la proportion d'enfants d'ouvriers diminue et plus celle des enfants de cadres supérieurs et de catégories intermédiaires s'accroît :

Graphique 2

Profession du père en fonction du diplôme de sortie de l'apprenti



Source : Céreq, Génération 2004

La loi de 1987, en faisant de l'apprentissage une voie de formation dite à parité avec l'enseignement professionnel initial, conduit à reproduire la hiérarchie sociale observée à l'école (Moreau, 2003).

Si cette observation est juste, il faut cependant souligner que les apprentis du « haut » ne sont pas des « survivants ». Ce n'est pas tant, même si elle existe, l'élimination différée des élèves en difficulté scolaire (Ouvrard, 1979) qui explique la corrélation entre origine sociale et niveaux d'étude, que le fait qu'au sein même de l'apprentissage, les apprentis du « haut » n'ont jamais été des apprentis du « bas ».

En effet, seuls 12 % des apprentis du supérieur ont pu s'élever au sein de la hiérarchie des diplômes en empruntant cette supposée filière d'apprentissage.

Tableau 1

**Enchaînement des contrats d'apprentissage selon le diplôme de sortie**

	<b>Non Diplômé, CAP-BEP, MC</b>	<b>Baccalauréat BP</b>	<b>Diplômés du supérieur</b>	<b>Total</b>
ont simplement achevé leurs études par un contrat d'apprentissage	82 %	69 %	82 %	80 %
avaient enchaîné plusieurs contrats successifs	18 %	31 %	18 %	20 %
<i>le précédent préparait un diplôme de niveau inférieur</i>	5 %	21 %	<b><u>12 %</u></b>	/
<i>il était du même niveau</i>	12 %	9 %	6 %	/

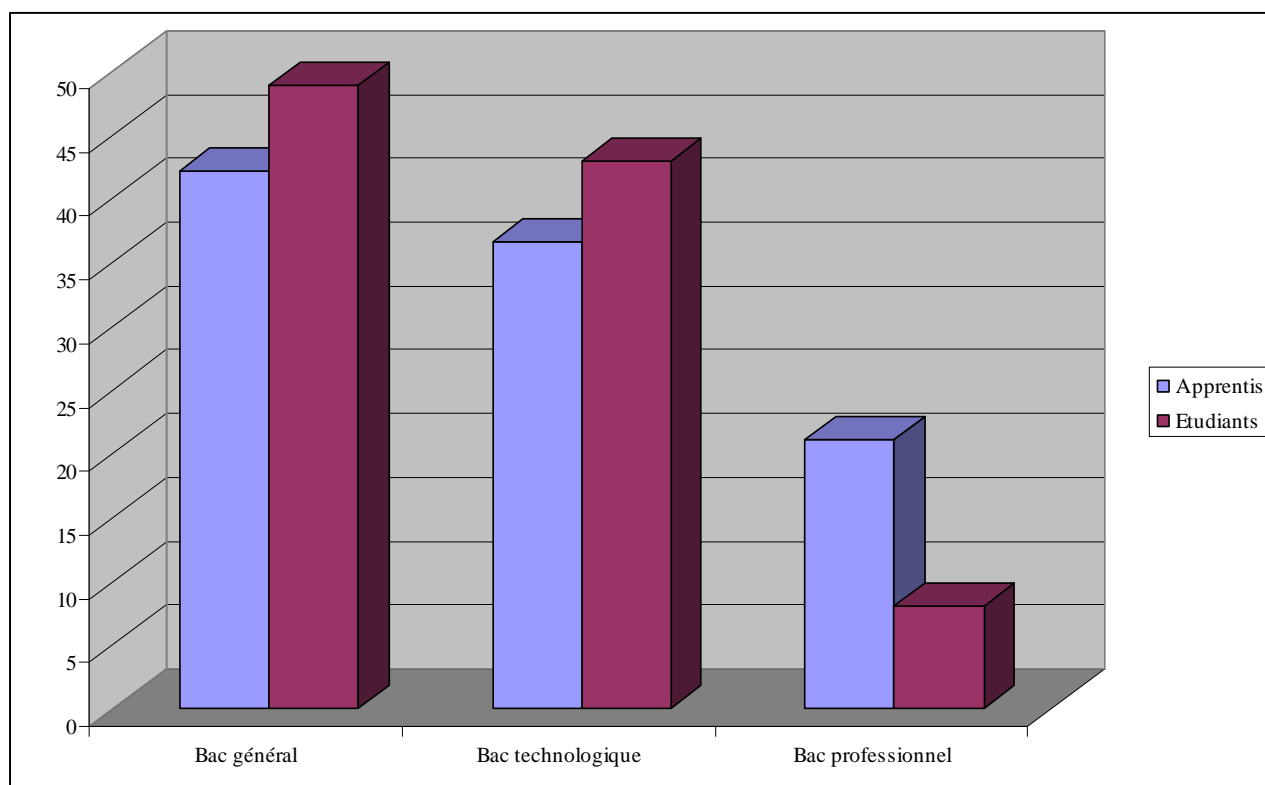
Source : Céreq, Génération 2004

C'est ainsi que les données publiées sur cette question ont tendance à surestimer le nombre d'apprentis qui emprunteraient la dite filière d'apprentissage. C'est que bien souvent les données communiquées cumulent trois phénomènes pourtant bien distincts : aux apprentis que nous avons recensés ci-dessous sont additionnés les apprentis qui préparaient un diplôme par apprentissage de niveau égal (Kergoat, 2010a) ou supérieur au dernier contrat préparé. Les données produites par l'enquête « Génération » me permettent ici de distinguer ces différentes cohortes qui renvoient à des itinéraires scolaires et de formation fortement différenciés et par delà de remettre en cause l'idée même de filière d'apprentissage.

C'est ce que démontre également l'examen de leur origine scolaire :

Graphique 3

Origine scolaire comparée des apprentis du supérieur et des étudiants (en %)



Source : Céreq, Génération 2004

La création d'une « filière d'apprentissage » ne permet qu'à très peu d'entre eux de s'élever au sein de la hiérarchie des diplômes. L'apprenti du supérieur s'apparente bien plus à celui d'un étudiant préparant une formation professionnelle dite « initiale » qu'à un « survivant » des « bas étages » de l'apprentissage.

*1.1.2. Des apprentis pas tout à fait étudiants*

De fait, les apprentis du supérieur connaissent une origine comparable à celle des étudiants. Alors que l'on pouvait raisonnablement s'attendre, au vu des annonces et des arguments avancés lors de la réforme de l'apprentissage, à ce que ces formations regroupent essentiellement des enfants d'ouvriers et employés, il n'en est rien.

Tableau 2

**Origine sociale des apprentis et des étudiants selon le diplôme de sortie**

milieu d'origine	Diplômés du supérieur	
	Etudiants	Apprentis
Agricole	5 %	5 %
Indépendant	10 %	13 %
Cadre aisé	14 %	11 %
Cadre médian	14 %	14 %
Mère cadre	6 %	5 %
Intermédiaire avec 2 salaires	35 %	37 %
Intermédiaire avec 1 seul salaire	5 %	4 %
Ouvrier avec 2 salaires	6 %	6 %
Ouvrier avec 1 seul salaire	4 %	3 %
Autre	2 %	1 %
Total	100 %	100 %

Source : Céreq, Génération 2004

Il semblerait cependant que ces données masquent des réalités locales. Alors que les universités, les formations les moins cotées, accueilleraient majoritairement des apprentis issus des catégories intermédiaires (Kergoat, 2010b), les apprentis formés au sein des Ecoles les plus prestigieuses seraient majoritairement d'origines populaires<sup>14</sup>.

Dans tous les cas les apprentis sont issus de familles mieux insérées sur le marché de l'emploi que leurs camarades étudiants : les parents, dont les mères, sont moins souvent au chômage et plus souvent en emploi.

Tableau 3

**Comparaison de la situation professionnelle des parents entre apprentis et étudiants sortants d'une formation de l'enseignement supérieur**

	PERE		MERE	
	Apprentis	Etudiants	Apprentis	Etudiants
Travaille	86.57	80.76	76.37	69.60
Au chômage	1.43	2.46	1.46	2.18
Mère au foyer n'ayant jamais travaillé	—	—	4.96	6.59
Mère au foyer ayant déjà travaillé	—	—	10.83	14.86

Source : Céreq, Génération 2004

Si l'ouverture des formations par apprentissage à l'enseignement supérieur, redéfinit les origines sociales de son public, qu'en est-il cependant de l'appartenance sexuée des apprentis ou encore de leurs origines géographiques ? Si on s'en tient à une observation des données quantitatives, l'apprentissage rénové ne bouleverse pas, loin s'en faut, les clivages traditionnels.

<sup>14</sup> Du moins, si on en croit leurs statistiques ; cf. rapport du Groupe de travail présenté au Bureau de la Conférence des Grandes Ecoles, 21 mai 2003.



## 1.2. Un mode de formation qui accentue les inégalités

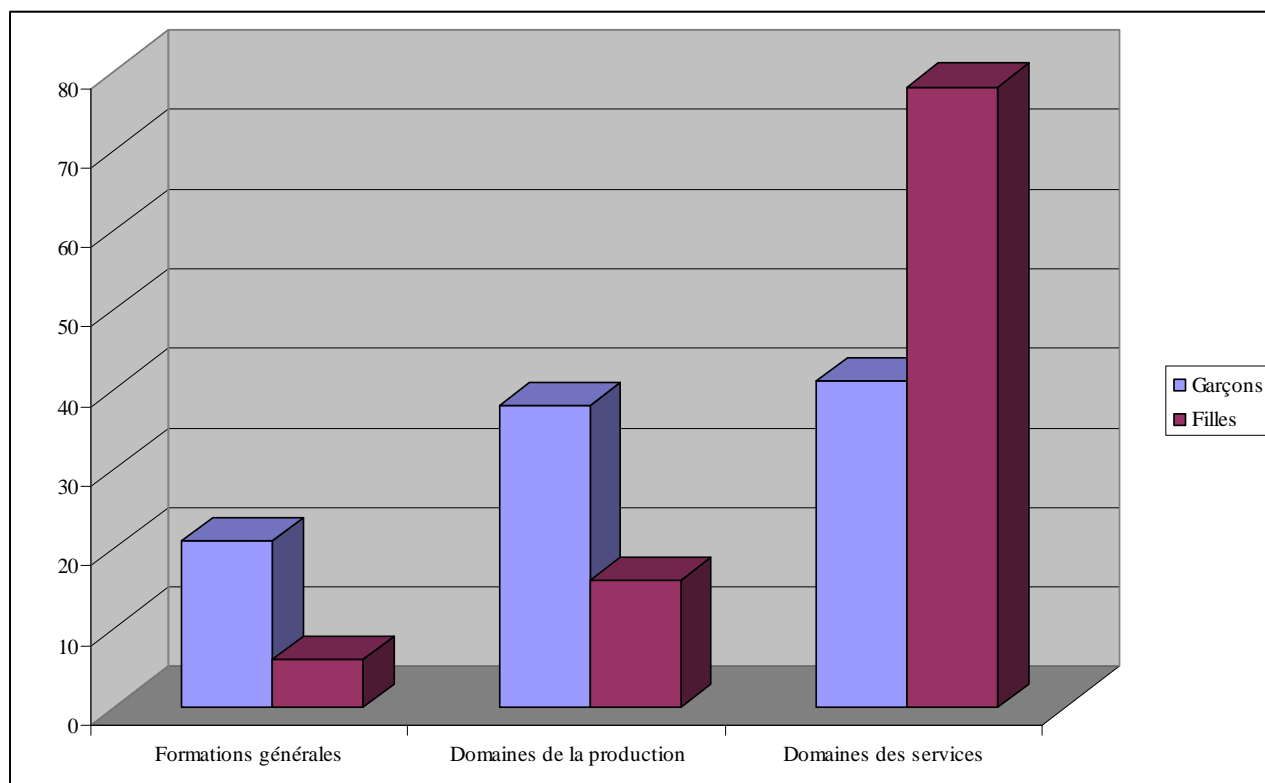
### 1.2.1. Encore moins mixte, c'est possible !

Bien que l'apprentissage reste un univers masculin (les filles ne représentent que 30 % tous niveaux confondus), son entrée dans l'enseignement supérieur s'accompagne d'une féminisation des effectifs, jusqu'à 50 % pour les licences professionnelles. Cette féminisation propre à l'enseignement supérieur s'explique par le développement des formations de service et non par une plus grande mixité des formations proposées :

Graphique 4

#### Répartition sexuée des apprentis du supérieur par grands domaines de spécialités de formation

(en %)



Source : Céreq, Génération 2004

En effet, l'apprentissage épouse non seulement la division sexuelle en œuvre au sein de l'enseignement supérieur (on retrouve davantage de garçons au sein des formations générales orientées, dans le cadre de l'apprentissage, vers les sciences et la technologie) mais aussi et surtout celle observée dans le cadre des formations professionnelles du secondaire (forte division sexuelle entre les domaines de la production d'une part et celle des services d'autre part).

Pour expliquer cet état de fait la sociologie de l'éducation étudie les mécanismes menant les filles à privilégier les formations féminisées. L'orientation vers les services serait la résultante de stratégies individuelles (les carrières dans les services seraient moins coûteuses pour les femmes que celles entamées dans la production<sup>15</sup>) ou de l'intériorisation de qualités fortement sexuées dès la prime enfance (les menant à choisir des professions dites féminines<sup>16</sup>).

<sup>15</sup> Cf. M. Duru-Bellat, 1990.

<sup>16</sup> Cf. C. Baudelot et R. Establet, 1992.

Ces analyses sont intéressantes à mobiliser ici car elles permettent simultanément d'expliquer la quasi absence des jeunes filles apprenties dans le secondaire (où les domaines de la production sont très fortement développés) et leur progression au sein de l'enseignement supérieur (où les domaines des services prédominent).

Ces analyses ne suffisent cependant pas, du moins dans le cadre de l'apprentissage, à expliquer les phénomènes observés.

Tableau 4

**Positions respectivement occupées par les filles et les garçons selon le mode de formation**

SPE Spécialités BS*	Etudiants			Apprentis		
	Hommes	Femmes	Ecart	Hommes	Femmes	Ecart
<b>Les six spécialités masculinisées (*)</b>						
Effectifs	28 159	3 955		3926	377	
En %	87 %	13 %		91 %	9 %	
En points de %			74			82
<b>Les trois spécialités féminisées (**)</b>						
Effectifs	7 052	22 658		745	2 875	
En %	24 %	76 %		21 %	79 %	
En points de %			52			58
*Regroupement raisonné de certaines spécialités NSF pour lesquelles les effectifs sont insuffisants.						
Toutes les spécialités de formation comprenant des effectifs apprentis inférieurs à 300 questionnaires n'ont pas été prises en compte.						
(*) « Génie civil, mines, travaux publics », « Spécialités pluritechnologiques, mécanique- électricité », « Mécanique générale et de précision (y compris aéronautique) », « Moteurs et mécanique auto », « Electricité, électronique », « Informatique, traitement de l'information, réseaux de transmission des données ».						
(**) « Comptabilité, gestion », « Secrétariat, bureautique », « Accueil, hôtellerie, tourisme ».						

Source : Céreq, Génération 2004

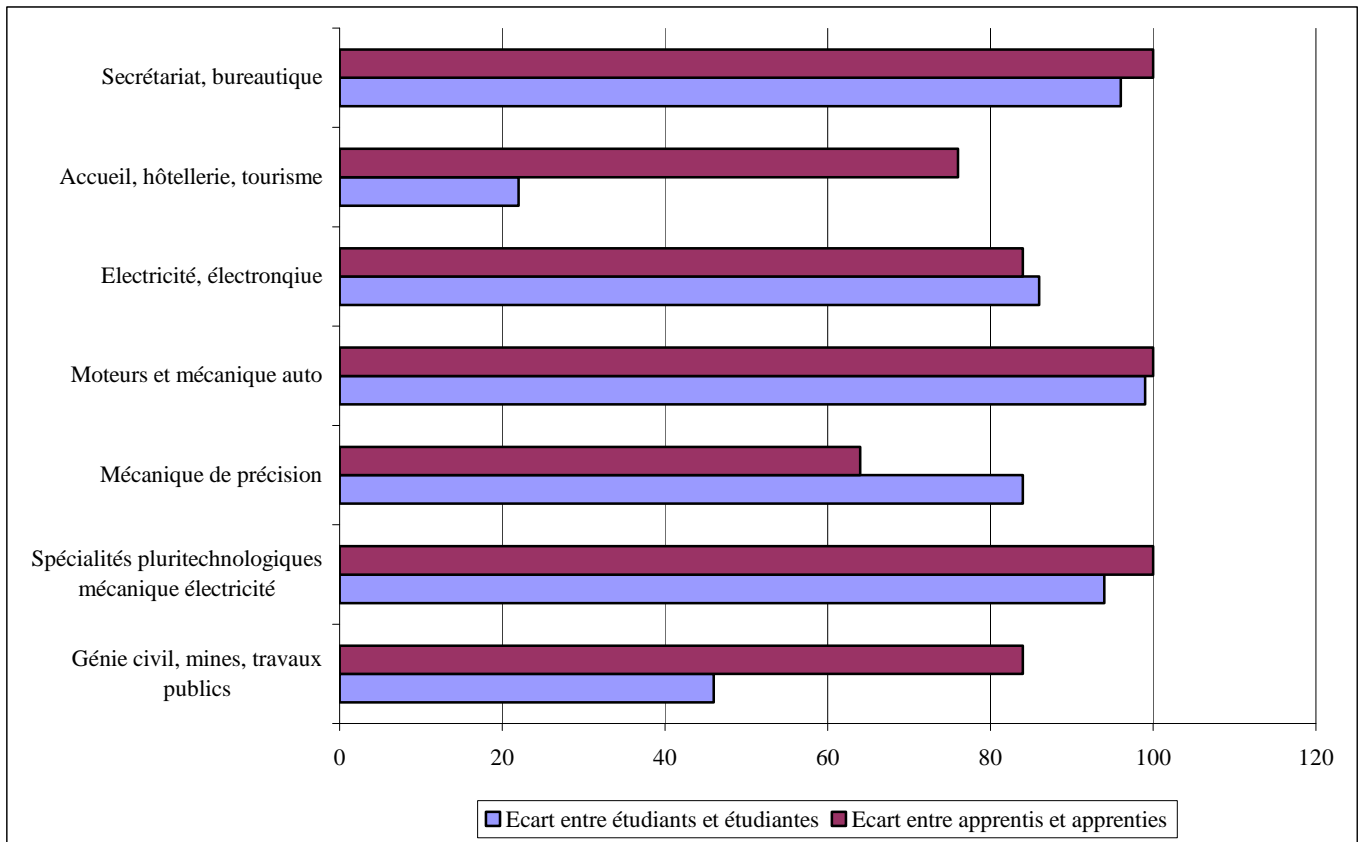
En effet, si l'hypothèse en matière de prédilection des filles pour les services et inversement des garçons pour la production, permet d'expliquer l'écart au sein d'une même mode de formation, elle ne nous renseigne pas sur l'écart constaté entre les différents modes de formation. Les écarts constatés entre filles et garçons sont plus importants en apprentissage qu'en formation initiale.

Soulignons (à l'exception de la « Mécanique générale et de précision » et dans une moindre mesure de l'« Electricité, électronique ») que plus les formations sont sexuellement connotées, plus l'écart observé est important : un écart de 46 points de % sépare étudiants et étudiantes en génie civil et travaux publics alors qu'il passe à 84 points pour les apprentis. Inversement l'écart est beaucoup plus faible en informatique, 66 pour les étudiants contre 68 pour les apprentis. De même pour les formations féminisées : l'écart est faible pour la gestion (42 pour les étudiants, de 44 pour les apprentis) ; il est fort pour l'accueil et hôtellerie (22 pour les étudiants et de 76 pour les apprentis)<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Ces derniers résultats feront l'objet d'un prochain article. Cette question a cependant été déjà approfondie dans le cadre d'une étude sur les apprentis préparant un CAP, BEP et BAC PRO ; cf. P. Kergoat (2010a).

Graphique 5

**Positions respectivement occupées par les apprenti(e)s et les étudiant(e)s au sein de sept spécialités de formation**



Source : Céreq, Génération 2004

Indéniablement l'apprentissage renforce les effets opérés par la division sexuelle du travail au sein de l'enseignement supérieur : encore moins de femmes dans les spécialités masculines, encore moins d'hommes dans les spécialités féminines.

Comme pour les filles, l'apprentissage accentue les inégalités auxquelles sont confrontés les jeunes issus de l'immigration maghrébine<sup>18</sup>. A la différence que, pour ces derniers, l'entrée de ce mode de formation dans le supérieur s'accompagne d'une régression de leur effectif.

***1.2.2. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine : les grands absents du dispositif***

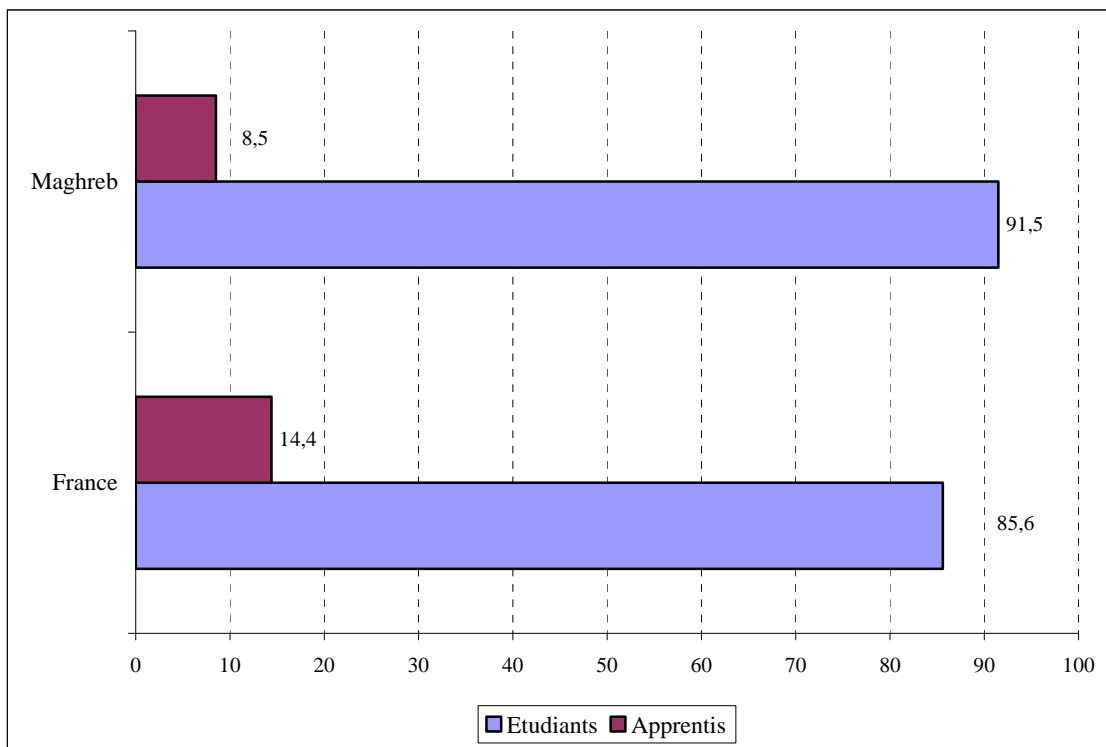
La faible présence des enfants d'étrangers au sein des formations par apprentissage préparant à des emplois d'ouvriers et d'employés est déjà établie. Pour expliquer cet état de fait, Sylvie Lemaire (1996) mobilise l'hypothèse de l'auto-élimination. Cette hypothèse, comme pour les filles, privilégie une analyse de l'orientation des élèves de collège. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine, sur lesquels je me concentre ici, s'orientent majoritairement vers des filières qui ne sont pas ou peu représentées en apprentissage, en l'occurrence les filières générales et tertiaires. La recherche menée par A. Frickey et J.L. Primon (2002) relève la même tendance à l'université : ils se retrouvent essentiellement dans les formations longues de niveaux I et II ou dans des formations courtes de service (BTS ou DUT).

<sup>18</sup> J'ai choisi de me concentrer ici sur les jeunes issus de l'immigration la plus représentée en France. Reste qu'un article approfondissant cette analyse pour les autres populations concernées serait nécessaire. A noter cependant que, dans une moindre mesure, les mêmes mécanismes frappent les jeunes issus de l'immigration subsaharienne. Les jeunes issus de l'immigration de l'Europe du sud se distinguent, quant à eux, par une forte présence en apprentissage et à tous les niveaux de formation.

Du coup, sachant que l'offre en matière de formation relevant des services domine dans l'enseignement supérieur : la proportion d'apprentis issus de l'immigration maghrébine devrait connaître une augmentation significative.

Graphique 6

Lieu de naissance des parents des apprentis comparé à celui des étudiants (en %)

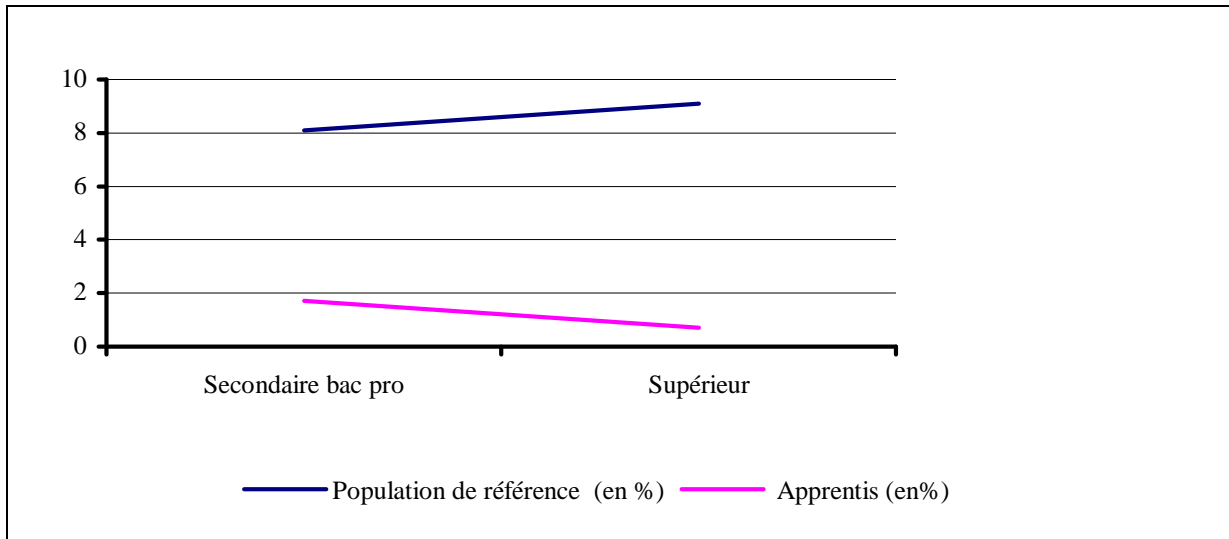


Source : Céreq, Génération 2004

Premier constat, bien qu'il y ait augmentation de l'offre de formation relevant des services, la population d'apprentis issue de l'immigration maghrébine reste proportionnellement très minoritaire au regard de la population dont les parents sont nés en France.

Graphique 7

**Apprentis dont au moins un des parents est né au Maghreb (en fonction du niveau de formation préparé)**



Source : Céreq, Génération 2004

Deuxième constat : la proportion d'apprentis dont les parents sont nés au Maghreb décroît avec l'élévation du niveau de formation alors même que la population de référence augmente.

D'autres pistes d'analyse, que celle de l'auto-élimination, doivent dès lors être mobilisées. En ce sens, les caractéristiques individuelles sont ici intéressantes à examiner. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine réunissent toutes les caractéristiques des populations sous-représentées en apprentissage : ce sont essentiellement des jeunes femmes (elles représentent 67 % des diplômés du tertiaire, BTS ou DUT), de même que le poids des origines ouvrières reste très important. Enfin, les mères sont bien plus souvent au foyer et non diplômées que celles des étudiants dont les parents sont nés en France<sup>19</sup>.

Or, et ce sera l'objet de ma dernière partie : si les caractéristiques sociales (l'origine géographique mais aussi l'origine sociale ou le sexe) ont un impact systématiquement plus important en apprentissage qu'en formation initiale c'est qu'interviennent d'autres mécanismes qui ne résultent pas du système scolaire.

<sup>19</sup> Données issues de l'article de A. Frickey et J.L. Primon, 2002.

## 2. DES INÉGALITÉS DEPLACÉES EN AMONT DU MARCHÉ DU TRAVAIL

---

En effet, nos résultats permettent d'avancer que ce sont les politiques éducatives qui tendent à accuser et à déplacer les inégalités. C'est ce que je vais tenter de démontrer en m'appuyant, entre autres choses, sur une monographie de l'apprentissage réalisée au sein d'un CFA universitaire de la région parisienne.

### 2.1. Le mythe de la filière apprentie

L'existence d'une filière par apprentissage associée à la possibilité de signer jusqu'à trois contrats consécutifs occulte la hiérarchisation propre aux spécialités, aux filières<sup>20</sup> et aux niveaux de formation. Trois formes de hiérarchisation qui contribuent à faire du bac pro par apprentissage un véritable plafond de verre.

Le baccalauréat professionnel dessine une frontière au sein même de l'apprentissage renvoyant à un ordre implicite, celui de la division sociale du travail : plus le niveau est élevé, plus les services et les formations disciplinaires sont représentées (spécialités de la gestion, de l'assurance, de la finance, de l'informatique et dans une moindre mesure l'économie, la physique) et plus les formations aux métiers dits manuels, aux spécialités de la production tendent à disparaître (spécialités du bâtiment, de l'alimentation, du bois, des mines et de l'énergie par exemple).

Cette compartimentation rend aléatoire tout projet de poursuite d'étude au sein d'une même spécialité, et ceci est d'autant plus remarquable pour les formations fortement féminisées : non seulement les jeunes filles apprenties du secondaire sont confinées dans quelques spécialités (30 % des filles préparent un CAP ou un BP de coiffure<sup>21</sup>) mais ces spécialités (de l'esthétique, du soin ou de la santé) n'offrent aucun débouché au sein de l'enseignement supérieur. Seuls l'agriculture, l'automobile, l'électricité- électronique, le commerce et la vente permettent une poursuite d'étude<sup>22</sup>, soient 28 % des apprentis concernés par une filière complète de formation (Moreau, 2003).

Non seulement les apprentis titulaires d'un bac pro sont bien souvent confrontés à une absence de filière complète de formation, mais rares sont ceux (comme leurs camarades sous statuts scolaires) à pouvoir intégrer une formation du supérieur (STS, DUT) leur permettant de poursuivre leur cursus de formation (par apprentissage). En effet, la formulation des politiques éducatives en terme de niveau de formation – et ce malgré la création en 1985 du bac pro- n'a pas permis d'instituer une parité entre les différents cursus d'enseignement. Ce choix politique, qui implique un ordre unidimensionnel des savoirs (Tanguy, 2007), a contribué à valoriser le « haut », les filières technologiques courtes du supérieur (classées au niveau III) et à dévaloriser le « bas », les formations professionnelles (classées aux niveaux V et IV). Les détenteurs d'un bac pro sont dès lors confrontés à une négation des savoirs acquis dans le cadre de leur formation : d'un côté, des entreprises qui les recrutent sur les mêmes fonctions que les titulaires de CAP et de BEP alors même qu'ils devaient être classés techniciens d'atelier et de l'autre, des établissements qui bien que préparant à des fonctions de techniciens supérieurs privilégient les détenteurs d'un diplôme général (et dans une moindre mesure technologique).

La seule issue, dont on sait combien elle est productrice de désenchantement (Beaud, 2002) est dès lors de se tourner vers les filières universitaires dites « générales », non sélectives, telles que SHS et AES. Un examen du profil de ces « nouveaux étudiants » permet de rendre compte du paradoxe : alors que les jeunes (apprentis ou élèves) détenteurs d'un bac pro ne représentent que 17 % du public de STS et 1.7 % de celui des IUT, ils représentent près de 10 % du public d'AES et 5 % des SHS<sup>23</sup>. Inversement, les bacheliers issus

---

<sup>20</sup> Pour une analyse des hiérarchies entre filières de formation, cf. Garcia S. et Poupeau F., 2003.

<sup>21</sup> Durier S. et Saing P., 2007.

<sup>22</sup> Note d'information, 08-33, MEN, Enquête SIFA, 2007.

<sup>23</sup> Repères et références statistiques, « Les étudiants », 2009.

de bac généraux représentent 65 %<sup>24</sup> des étudiants en IUT : sélection scolaire qui se double d'une sélection sociale de telle sorte qu'au fil du temps les IUT font valoir un profil de recrutement plus prestigieux : ils accueillent aujourd'hui 28.5 %<sup>25</sup> d'enfants de professions libérales et de cadres supérieurs contre 15 % en 1975 (Blöss, Erlich, 2000).

La possibilité de s'élever au sein de la hiérarchie des diplômes grâce à l'existence d'une filière par apprentissage doit être fortement relativisée et ceci d'autant plus qu'elle est productrice de désillusion. Cette représentation en filière rentre en contradiction avec la hiérarchisation des savoirs en œuvre et par delà des publics auxquels ces savoirs sont destinés. C'est ce que la sélection des candidats à l'apprentissage nous permet de confirmer.

## 2.2. Quand l'université intègre les réquisits des entreprises

Les CFA universitaires, pour maintenir leur position sur le marché de la formation, doivent ouvrir des formations par apprentissage et pour cela placer leurs candidats en entreprise. En effet, la caractéristique centrale de cette filière de formation est que les jeunes qui l'empruntent ont un statut de salarié qui les place d'abord sous la responsabilité d'un employeur. L'enjeu est d'autant plus important que les entreprises font jouer la concurrence entre les CFA de nature différente (CFA d'entreprise, CFA de Chambres de Commerce et d'Industrie, CFA dépendant d'Ecoles de commerce, de gestion ...) mais aussi entre CFA universitaires. Cette mise en concurrence des CFA ne s'effectue pas tant sur les coûts mais bien plutôt sur le profil des candidats (Kergoat, 2010b).

Cette situation produit deux types de pratiques mises en œuvre par les CFA :

- La première est de pré-sélectionner des candidats (opération déléguée à un responsable de cycle maître de conférences ou professeur des universités), préalablement retenus par l'IUT ou l'université, à partir d'un dossier (comprenant généralement une lettre de motivation) permettant de s'assurer que ce dernier a les diplômes, la nationalité et l'âge requis. Dans ce premier modèle la quasi-totalité des candidats sont retenus et présentés aux entreprises partenaires. Deviendront apprentis (environ la moitié selon les formations) ceux qui auront réussi, par eux-mêmes ou grâce au portefeuille d'entreprises du CFA, à se placer dans les délais fixés (avant le début de l'année universitaire).
- La seconde pratique de sélection est celle qui tend aujourd'hui à se développer pour répondre à la montée de la concurrence entre CFA. Le responsable de cycle reçoit ici les candidats en entretien afin de les pré-sélectionner non pas tant sur des critères scolaires mais à partir de ceux mobilisés par les entreprises.

Dans les deux cas, ce sont bien les entreprises qui sélectionnent et hiérarchisent les candidats non sur des critères universitaires mais à partir d'une certaine manière d'être, d'un savoir-être pour reprendre le terme usité. Les observations de recrutement montrent en effet combien le maintien, la tenue, l'élocution, l'affabilité, la capacité à convaincre, à ne pas se laisser déstabiliser, à sourire au bon moment sont déterminants. Sont ainsi avantagés les candidats bénéficiant d'une solide formation générale et/ou d'une socialisation familiale, d'un habitus, permettant de s'adapter aux réquisits des recruteurs, de se projeter sur un profil de poste (Kergoat, 2007). La focalisation sur les dites qualités ouvrent la porte aux représentations et pratiques discriminatoires -légitimées au nom de la nature ou de la culture- qui frappent en premier lieu les jeunes filles ainsi que les jeunes issus de l'immigration (Kergoat, 2010a)<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Note d'information, « Les nouveaux inscrits en IUT en 2005-2006 et la réussite en DUT », MEN, n°07-18, 2005.

<sup>25</sup> Repères et références statistiques, « Les étudiants », 2009.

<sup>26</sup> A titre d'exemple, pour une promotion de licence professionnelle observée, alors que 2/3 des candidats ont trouvé une entreprise ce n'est le cas que d'une seule jeune femme sur 6 candidats de couleur.

Non seulement l'impact de ces processus de sélection et de hiérarchisation est occulté par les acteurs -*s'ils ne trouvent pas d'entreprise c'est qu'ils n'ont pas la méthode*- mais en plus les critères sur lesquels repose la hiérarchisation sont légitimés par le fait même qu'ils soient repris et diffusés au sein même des universités. Différents processus qui contribuent à transformer la vocation première d'un dispositif et par delà des publics auxquels ils étaient initialement destinés.

### 2.3. Le détournement d'un dispositif de formation

La volonté d'inscrire les politiques éducatives au cœur même des préoccupations économiques n'est pas sans répercussion sur les étudiants et leur famille. Les directives en faveur d'une professionnalisation des études, la valorisation de l'entreprise formatrice associée aux transformations du marché du travail, ont contribué à ce que nombre de familles se reportent sur l'apprentissage (Froissart et alii, 1995). L'enquête menée sur l'université (et l'IUT) permet d'éclairer ce dernier phénomène. Ce terrain est d'autant plus favorable qu'il permet d'examiner l'écart entre deux populations -les étudiants et les apprentis- se préparant à une même spécialité de formation. La comparaison de l'origine sociale confirme tout d'abord l'importance de la sélection sociale opérée par l'apprentissage<sup>27</sup> : alors que 34.5 % des apprentis sont des enfants de « cadres et professions intellectuelles » ce n'est le cas que de 27 % des étudiants<sup>28</sup>. Si cet écart doit être relativisé au regard du profil de la population étudiante de référence<sup>29</sup>, il n'en reste pas moins qu'il révèle que l'apprentissage dans le supérieur relève d'une stratégie plus affirmée que celle mise en œuvre par leurs camarades étudiants

Les apprentis sont moins nombreux à avoir opté pour l'apprentissage par défaut (5 %) que les étudiants pour la formation dite initiale (9 %) ; de même pour le choix de la spécialité de formation : 81 % des apprentis disent qu'elle correspond à leur premier choix contre seulement 68 % des étudiants<sup>30</sup>. Enfin, les apprentis sont proportionnellement plus nombreux à venir d'autres départements (voire même d'autres régions) que celui où se déroule la formation. Seuls 55 % des apprentis proviennent du département, 19 % de départements limitrophes et 7 % d'autres régions<sup>31</sup>. L'apprentissage dans le supérieur, comme depuis peu dans le secondaire, ne peut donc être ici associé à une formation par défaut. Cependant et à l'inverse des apprentis du « bas », ceux du « haut » ne recherchent pas, du moins pour la grande majorité, à s'insérer sur le marché du travail, à être recrutés par l'entreprise d'accueil. L'apprentissage ne s'oppose aucunement à une poursuite d'études, il est ici associé à un « tremplin » permettant de se constituer des « réseaux », de s'acculturer au monde de l'entreprise. L'apprentissage est, selon eux, un outil permettant de se distinguer sur le marché du travail de leurs camarades étudiants ; distinction que les apprentis mesurent, par exemple, par la mise en ligne de CV permettant d'évaluer la plus-value opérée par l'apprentissage en terme de poste et de salaire.

Enfin -et c'est une différence de taille avec la grande majorité des apprentis se préparant à devenir ouvriers ou employés comme avec une fraction de plus en plus importante de la population étudiante- la poursuite d'études n'est pas conditionnée à une rémunération. Si celle-ci est mentionnée comme un des attraits principaux de l'apprentissage, la majorité des enquêtés reconnaît que celle-ci n'est pas indispensable. Beaucoup vivent chez leurs parents et ne participent pas aux dépenses du foyer. En ce sens, la rémunération ne renvoie pas tant à une volonté ou à un besoin d'indépendance qu'à une recherche d'autonomie (permis de conduire, entretien du véhicule, loisirs et vacances etc.)<sup>32</sup>. Cette dernière est d'abord un moyen de prolonger la jeunesse (Galland, 1991), d'entretenir la sociabilité étudiante, de s'acculturer au « monde étudiant ». La rémunération issue de l'apprentissage (entre 700 et 1200 euros mensuels selon l'âge de l'apprenti et

---

<sup>27</sup> A noter que l'écart entre étudiants d'une part et apprentis d'autre part est beaucoup moins important si l'on prend comme référence la profession de la mère.

<sup>28</sup> Résultats issus de l'analyse de 132 questionnaires.

<sup>29</sup> Le nombre d'étudiants boursiers au sein de l'université observée est deux fois plus important qu'en Île-de-France. De même que son IUT recrute, en première année, une part élevée d'étudiants (36%) ayant obtenu un bac technologique et habitant, pour 70% d'entre eux, à proximité de l'établissement. Données issues du Conseil Général et du site internet de l'IUT.

<sup>30</sup> Résultats issus de l'analyse de 132 questionnaires.

<sup>31</sup> Résultats très proches de ceux de la région Ile-de-France : 8% des apprentis proviennent d'une autre région, seuls 56% des apprentis du département se forment sur place et cette part diminue avec le niveau de formation (40% pour le niveau III, 30% pour le niveau II). Données issues du CFA et de la région Ile-de-France « Panorama de l'apprentissage en Région Ile-de-France », document de travail, 2007.

<sup>32</sup> La distinction entre indépendance et autonomie a été proposée par F. De Singly (2000).



l'entreprise d'accueil) se substitue avantageusement au job étudiant (les ressources des étudiants s'élèvent ainsi en moyenne à 582 euros dont 42 % sont issus des revenus tirés du travail)<sup>33</sup>. Dans un contexte où le travail étudiant se généralise -80 % des étudiants titulaires d'un BTS, d'un DUT et d'une licence professionnelle travaillaient pour financer leurs études<sup>34</sup>- et où les périodes de stage (de 10 à 14 semaines par an) ne sont pas ou peu rémunérées, l'apprentissage s'apparente à un « *bon plan* ».

D'autant plus que le travail universitaire requis, dans le cadre de l'apprentissage, par les enseignants est moins important, les travaux personnels moins nombreux: « *les enseignants sont très compréhensifs avec nous. Ils savent que nous travaillons à côté et font tout pour ne pas nous surcharger* ». L'apprentissage permet dès lors de préserver la totalité des week-ends ainsi que 5 à 8 semaines de congés payés par an (en fonction de la politique d'entreprise vis-à-vis des 35 heures) tout en exerçant une activité valorisée, en rapport avec les études poursuivies<sup>35</sup> et mieux rémunérée.

L'apprentissage est aujourd'hui une stratégie qui tend progressivement à devenir l'apanage des classes intermédiaires (voire supérieures) contribuant à détourner la vocation première de l'apprentissage, celle de permettre à des jeunes d'acquérir un titre de l'enseignement supérieur qu'ils n'auraient sans doute jamais pu acquérir autrement. Ces résultats recourent des phénomènes bien analysés par la sociologie de l'éducation (Bourdieu, 1979): la concurrence pour l'acquisition des titres scolaires les plus valorisés mène les fractions les plus favorisées à intensifier leur investissement par la mise au point de nouvelles stratégies.

---

<sup>33</sup> Enquête « Conditions de vie », Observatoire de la vie étudiante, 2006.

<sup>34</sup> Céreq, Génération 2004

<sup>35</sup> Seuls 12% des étudiants issus d'un DUT, BTS ou licence professionnelle déclarent que le travail salarié était en rapport avec les études poursuivies. Céreq, Génération 2004.



## CONCLUSION

---

Revenons à notre première hypothèse, celle énonçant que l'apprentissage permettrait bien mieux que l'école de réduire les inégalités. Si cette hypothèse est considérée comme évidence c'est qu'elle s'appuie sur l'idée que les inégalités sociales résulteraient d'inégalités scolaires c'est-à-dire d'inégalités produites par l'école. Il suffirait dès lors de constituer un mode de formation parallèle, marqué par un désengagement de l'Etat, ici une filière de formation par apprentissage, pour que les inégalités sociales disparaissent. Or, nos résultats permettent d'avancer que ce sont les politiques éducatives -dans lesquelles s'inscrit la rénovation de l'apprentissage- qui tendent à accuser les inégalités.

Ces politiques marquées par une mise en correspondance quasi mécanique de la formation avec l'emploi, formulées en termes d'élévation de niveau de formation reposent sur deux postulats : la qualification se définit par la formation et la hiérarchie des emplois repose sur la qualification (Tanguy, 2002). Elles occultent dès lors l'idée que ce sont les rapports sociaux qui président à la hiérarchisation des savoirs comme à la relation entre titre et poste.

En effet, la mise en oeuvre des nomenclatures de niveaux de formation<sup>36</sup> associée aux hiérarchies entre filières d'une part et entre spécialités d'autre part conduisent à ce que la dite filière d'apprentissage relève plus d'un mythe que d'une réalité. A cette première forme de hiérarchisation s'en ajoute une seconde induites par les pratiques des entreprises et des établissements de formation. En occultant que la qualification se définit dans l'entreprise, au terme de rapports de force et principalement à travers les représentations qu'ont les employeurs des qualités requises pour tenir les postes de travail (Naville, 1956), ces politiques éducatives légitiment une sélection axée sur les « manières d'être ». Non seulement elles soutiennent l'idée, aux côtés des entreprises, que le « savoir- être » serait une composante des connaissances à côté des savoirs et des savoir-faire (Kergoat, 2007) mais elles contribuent à sa diffusion au sein même des universités et des IUT.

Ces politiques éducatives, bien que n'étant pas l'origine des inégalités, tendent à les accentuer, à les légitimer mais aussi à les déplacer : les mécanismes de sélection et d'exclusion propres au fonctionnement du marché du travail ne déterminent plus seulement l'accès à l'emploi mais aussi l'accès à l'éducation.

---

<sup>36</sup> Ces nomenclatures ordonnent les diplômes sur une même échelle allant de 5 (CAP et BEP) à 1 (diplômes d'ingénieurs).



## BIBLIOGRAPHIE

---

- Baudelot, C., Establet, R. (1992), *Allez les filles !* Paris, Seuil.
- Beaud, S. (2002), « Le rêve de retrouver la 'voie normale'. Les "bacs pro" à l'université », in G. Moreau (ed.), *L'État, les patrons et la formation des jeunes*. Paris, La Dispute.
- Bloss, T., Erlich V. (2000), « Les nouveaux "acteurs" de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, 41 : 747-775.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction*. Paris, Editions de Minuit.
- Durier, S., Saing, P. (2007), « Le développement de l'apprentissage depuis les années quatre-vingt-dix », *Éducation & formations*, 75 : 69-75.
- Duru- Bellat, M. (1990), *L'école des filles*, Paris, l'Harmattan.
- Frickey, A. et Primon, J-L. (2002), « Jeunes issus de l'immigration : les diplômés de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au marché du travail », *Formation Emploi*, n°79, avril-juin, p.31-49.
- Froissart, 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 de l'éducation et formations*, n°74.
- Galland, O. (2001), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- Garcia, S., Poupeau, F. (2003), « La mesure de la « démocratisation » scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, p.74-87.
- Kergoat, P. (2010b) « Usages de la formation et production des inégalités sociales ». En collaboration avec Emmanuel Quenson. *Rapport pour l'ANR*, sous presse.
- Kergoat, P. (2010a) « A reflection on inequalities at the crossroad of education and work. » (dossier « Sociology of vocational education and training in Switzerland, France et Germany »), *Revue suisse de sociologie*, n°36, p.3-72.
- Kergoat, P., (2007), « Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises », *Formation Emploi*, n° 99, p.13- 27.
- Lemaire, S., (1996), « Qui entre en lycée professionnel apprentissage, qui entre en apprentissage ? », *Educations et formations*, n°48, p.71-80.
- Moreau, G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- Naville, P. (1956), *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Marcel Rivière.
- Oeuvarard, F., (1979), « Démocratisation ou élimination différée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, p.87-97.
- Singly (de), F., (2000), « Penser autrement la jeunesse », *Lien social et Politiques*, n°43, p.9-21.
- Tanguy, L., (1998), « Du système éducatif à l'emploi. La formation un bien universel ? », *Cahiers français*, n°285, p.98-107.
- Tanguy, L., (2007), « La fabrication d'un bien universel », In Brucy G., Caillaud P., Quenson E., Tanguy L., *Former pour réformer*, Paris, La Découverte.



ISSN : 1776-3177  
Marseille, 2010.