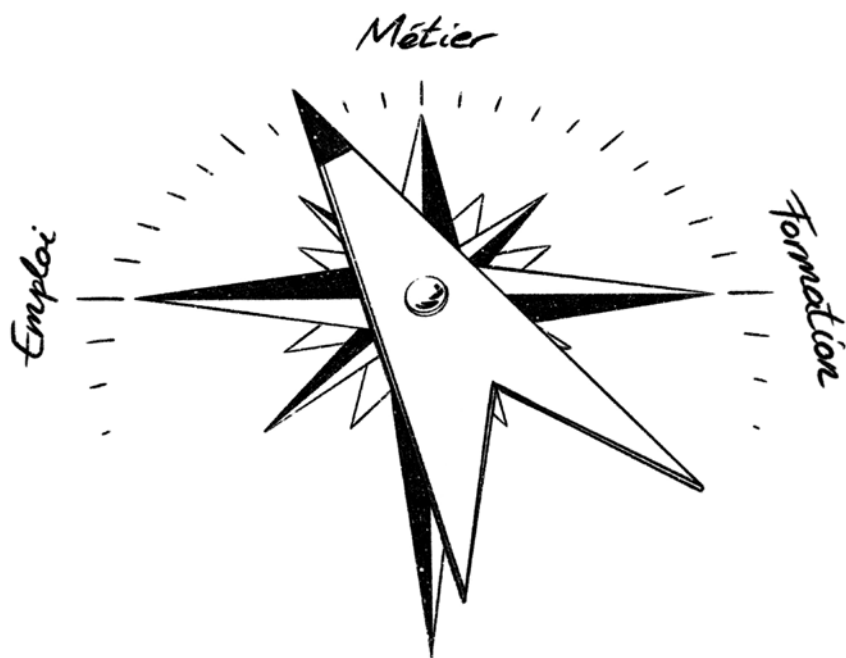


FINALITÉS ET USAGES DE LA **FORMATION** PROFESSIONNELLE

Sous la direction de Nadia Lamamra,
Morgane Kuehni et Séverine Rey



**FINALITÉS ET USAGES
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

REMERCIEMENTS

L'édition de ce livre a reçu le soutien de la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), de la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL)/Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) et de la Haute école de santé Vaud (HESAV)/Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO).

L'étape de prépresse de cette publication a été soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.



Les Éditions Antipodes bénéficient d'une prime d'encouragement de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

MISE EN PAGE

Fanny Tinner | chezfanny.ch

CORRECTION

Adeline Vanoverbeke

DESSIN DE COUVERTURE

lesbandits.ch



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur-e, la source et l'éditeur original, sans modification du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

© 2021, Éditions Antipodes

École-de-Commerce 3, 1004 Lausanne, Suisse

www.antipodes.ch – editions@antipodes.ch

DOI: 10.33056/ANTIPODES.11964

Papier, ISBN: 978-2-88901-196-4

PDF, ISBN: 978-2-88901-956-4

EPUB, ISBN: 978-2-88901-957-1

Nadia Lamamra, Morgane Kuehni et Séverine Rey (dir.)

**FINALITÉS ET USAGES
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

**APPRENDRE UN MÉTIER, TROUVER UN EMPLOI,
POURSUIVRE SES ÉTUDES ?**

INTRODUCTION

LA FORMATION PROFESSIONNELLE: DES FINALITÉS ET DES USAGES EN TENSION

NADIA LAMAMRA, MORGANE KUEHNI ET SÉVERINE REY

La formation professionnelle, qu'elle soit initiale (degré secondaire) ou supérieure (degré tertiaire), est depuis quelques années au centre de l'attention de nombre de gouvernements, tant dans des pays d'Europe que dans le reste du monde. De la Chine aux États-Unis, de l'Inde au Sénégal, un intérêt croissant est porté aux filières de formation professionnelle, en particulier aux systèmes de formation par alternance, dans lesquels les entreprises jouent un rôle prépondérant. L'intérêt des gouvernements porte sur la production d'une main-d'œuvre qualifiée, mais il est surtout lié à des enjeux d'insertion professionnelle : ils voient en effet dans la formation professionnelle une solution possible face aux crises économiques et surtout au chômage endémique des jeunes.

Dans ce contexte, les systèmes allemand et suisse sont régulièrement montrés en exemple par l'OCDE¹ ou l'Union européenne, car ils sont considérés comme des « modèles de réussite »². Ainsi, le faible taux de chômage juvénile dans ces pays est attribué à la part importante de jeunes se formant dans une voie professionnelle initiale (environ deux tiers en Suisse) et ayant, au terme de trois à quatre ans, appris un métier qu'elles et ils peuvent exercer immédiatement. Il est aussi attribué à la forte imbrication entre le système de formation professionnelle et un marché du travail fortement segmenté, organisé autour des différentes filières professionnelles³. Le lien entre formation et acteurs économiques se fait d'une part au travers de la participation des associations professionnelles dans

1. En fin d'ouvrage, l'annexe 2 explicite toutes les abréviations et tous les acronymes utilisés dans l'ouvrage et se référant aux systèmes espagnol, français ou suisse, ou encore aux cadres européens.

2. Bonoli, Berger et Lamamra, 2018 ; Granato et Moreau, 2019.

3. Cortesi et Imdorf, 2013.

l'élaboration des plans de formation, laquelle est censée garantir une certaine adéquation entre contenus de formation et besoins des milieux économiques (Bonoli)⁴. D'autre part, cette imbrication se fait par le biais de la participation active des entreprises au système dual : celles-ci n'offrent pas seulement des places d'apprentissage, mais facilitent l'insertion future, lorsqu'elles recrutent leurs ancien-ne-s apprenti-e-s par exemple, qui peuvent ainsi miser sur un « capital d'autochtonie »⁵. Enfin, la formation professionnelle est également vantée en ce qu'elle offre des possibilités de formations professionnelles supérieures, et ainsi des perspectives d'insertion professionnelle dans des statuts d'emploi supérieurs (postes d'encadrement notamment), répondant ainsi aux besoins de main-d'œuvre qualifiée des entreprises. Ces différents éléments soulignent que la formation professionnelle est pensée, en particulier par les acteurs politiques et économiques, comme intrinsèquement liée à la question de l'insertion professionnelle.

Si la formation professionnelle possède une finalité économique, dans le sens où il s'agit de produire une main-d'œuvre qualifiée pour les entreprises et de favoriser l'accès au marché du travail des jeunes formé-e-s, elle ne s'y limite toutefois pas. Portant son attention sur la multiplicité des finalités et des usages de la formation professionnelle, cet ouvrage propose une perspective originale de cet espace de formation au cœur du marché du travail⁶. Il propose ainsi de croiser les enjeux éducatifs (*curricula*, pédagogie, lieux de formation), les enjeux du travail (socialisation, organisation du travail, statut d'apprenti-e, collectifs de travail) et de l'insertion professionnelle (accès au marché des places d'apprentissage puis au marché du travail, mécanismes de sélection, inégalités, discriminations) qui façonnent la formation professionnelle.

Réunissant les contributions des 9^{es} Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée (RJS9), le présent ouvrage vise un triple objectif. Il propose tout d'abord de sortir d'une lecture purement « utilitariste », « adéquationniste » ou encore « économiciste » de la formation professionnelle pour identifier les multiples finalités et usages de la formation professionnelle selon les acteurs et actrices considéré-e-s (les gouvernements, les partenaires institutionnels, les diplômé-e-s et leurs familles),

4. Les noms entre parenthèses sans date renvoient aux auteur-e-s du présent ouvrage.

5. Rehany, 2010; Retière, 2003.

6. Berger, Lamamra et Bonoli, 2018.

les périodes historiques (XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles, ainsi que la période contemporaine) et les contextes nationaux (France, Suisse, Espagne).

Il souhaite ensuite discuter plus avant des liens entre formation professionnelle et insertion professionnelle en s'intéressant aux modalités d'accès au marché du travail des diplômé-e-s de la formation professionnelle, mais aussi aux parcours de formation de ces derniers et dernières et à leurs attentes.

Enfin, le dernier objectif de cet ouvrage est d'analyser les points de tension entre les différentes finalités de la formation professionnelle identifiées en portant le regard sur plusieurs niveaux : politique, économique, idéologique, individuel, etc. Les finalités sont non seulement multiples et diverses selon la mission qui est attribuée à la formation professionnelle (former à un métier, acquérir une qualification, obtenir un diplôme, favoriser l'insertion notamment des publics précaires, etc.), mais elles peuvent aussi entrer en tension selon la façon dont les acteurs et les actrices s'en saisissent, soit les usages qui en sont faits dans une situation donnée.

Pour se déployer pleinement, la perspective mobilisée dans cet ouvrage se fonde sur un regard interdisciplinaire. Les auteur-e-s adoptent différentes approches issues des sciences sociales (sciences de l'éducation, histoire et sociologie) et ne se cantonnent pas à leurs « territoires disciplinaires » : elles et ils font des emprunts à d'autres disciplines ayant abordé l'un ou l'autre aspect de la formation professionnelle (économie, psychologie de l'orientation, philosophie, etc.). Dans cette introduction, nous développons les trois objectifs de l'ouvrage, avant de présenter les parties qui organisent le livre et les chapitres qui le composent. En conclusion, nous relevons quelques-uns des apports issus de ce dialogue entre champs disciplinaires, approches et contextes.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE,

UN OBJET COMPLEXE AUX FINALITÉS ET USAGES MULTIPLES

La formation professionnelle occupe une place spécifique dans le champ de l'éducation⁷. Elle apparaît fréquemment comme un sous-champ dominé, avec des spécificités propres et à des degrés

7. Imdorf, Granato, Moreau et Waardenburg, 2010.

variables selon les pays⁸. Elle est souvent décrite comme « le parent pauvre » de la recherche en sociologie de l'éducation⁹ et ses publics sont couramment analysés « en creux », au regard de « ce qu'ils ne sont pas » par référence au « groupe-étalon » que constitueraient les lycéens du cycle général¹⁰. Depuis quelques années toutefois, plusieurs ouvrages ont été consacrés intégralement à la formation professionnelle, dès lors étudiée *per se* et non plus indirectement comme l'une des filières d'un système éducatif plus large¹¹. Certains travaux s'intéressent aux systèmes de formation sous-tendant les filières professionnelles, en particulier à leur structure et aux acteurs impliqués dans leur gouvernance¹². D'autres études mettent la focale sur les diplômés, y compris les « petits diplômés » professionnels, soulignant le lien étroit entre les niveaux de diplômés et la stratification du marché du travail, mais aussi la hiérarchie au sein de la voie professionnelle¹³. Enfin, tout un pan de la recherche se penche plus particulièrement sur les publics des voies professionnelles, relevant la segmentation sociale qui s'y joue (apprenti.e.s ou élèves de lycées pro¹⁴) et soulignant que, plus que des effets de socialisation, ce sont des effets de sélection qui œuvrent tout au long de la formation et semblent réaliser des destins scolaires et sociaux prédéterminés¹⁵. Enfin, certain.e.s auteur.e.s s'intéressent à la façon dont les logiques économiques pénètrent le monde de l'éducation¹⁶. L'apprentissage comporte en effet une tension inédite dans le contexte éducatif, car il confronte deux logiques a priori antinomiques : la formation et la production¹⁷. Cette tension imprègne les modalités de formation¹⁸, mais affecte également les conditions de travail¹⁹.

8. Capdevielle-Mougnibas et Kergoat, 2015; Palheta, 2012.

9. Tanguy, 2005.

10. Moreau, 2003, p. 9.

11. Bonoli, Berger et Lamamra, 2018; Imdorf, Granato, Moreau et Waardenburg, 2010; Wettstein, Schmid et Gonon, 2014.

12. Schweri, 2018; Trampusch, 2010; Wettstein et Gonon, 2009.

13. CAP, bac pro pour la France : Brucy, Maillard et Moreau, 2013a, 2013b; Maillard et Moreau, 2019; et AFP pour la Suisse : Bosset, Duc et Lamamra, 2020; Kammermann, Scharnhorst et Balzer, 2015; Rastoldo et Mouad, 2018.

14. Denave et Renard, 2019; Depoilly, 2014; Kergoat, 2017; Lamamra et Masdonati, 2009; Lemarchant, 2017.

15. Lemêtre et Orange, 2020.

16. Tanguy, 2016.

17. Moreau, 2003; Berger, Lamamra et Bonoli, 2018.

18. Fassa et Dubois, 2019.

19. Lamamra et Besozzi, 2019.

Comme souligné précédemment, l'apprentissage d'un métier et l'accès au marché du travail semblent être un allant de soi de la formation professionnelle. Pour cette première finalité, proprement économique, il s'agit de produire une main-d'œuvre qualifiée pour les entreprises et favoriser l'accès au marché du travail. Elle répond en ce sens à la recherche d'une adéquation entre les compétences spécifiques des futur-e-s travailleurs et travailleuses et les besoins d'un marché local, ou encore entre les flux de formation et les besoins en qualification sur le marché du travail²⁰. Si cette perspective adéquationniste est largement relayée dans les discours médiatiques et gouvernementaux, la formation professionnelle remplit cependant bien d'autres finalités.

Du point de vue des politiques éducatives, la formation professionnelle a toujours davantage pour mission d'intégrer les élèves les plus en difficulté et de résoudre ainsi la question des flux scolaires (Maillard). Dans le prolongement de cet objectif, la voie professionnelle est également utilisée dans les politiques d'insertion comme un outil face au chômage (Dif-Pradalier) ou aux situations de désinsertion (Danner *et al.*).

Enfin, la formation professionnelle est aussi un lieu d'acculturation au travail et de socialisation professionnelle. Le numéro de *Formation Emploi* issu des mêmes RJS9 que le présent ouvrage²¹ y est tout entier consacré. La formation professionnelle y est ainsi analysée comme une institution de reproduction d'un certain ordre social²² au travers de la transmission de normes et valeurs sociales²³, notamment celles liées à la division sociale et sexuelle du travail.

Si les finalités de la formation professionnelle peuvent être définies par le « haut », par les politiques gouvernementales et les acteurs économiques, la manière dont la formation et ses diplômes sont investis par ses publics est tout autre (voir par exemple Bachmann *et al.* ; Merino ; Moreau ; Lembré et Thivend). Pour les personnes concernées (les jeunes et leurs parents notamment), la formation professionnelle est certes un lieu de qualification, d'acquisition de compétences permettant l'accès à un statut d'emploi, mais elle n'est pas que ça. Elle peut aussi être investie comme un

20. Charles, 2014.

21. Fassa, Gross, Lemêtre et Orange, 2020.

22. Lemêtre et Orange, 2020.

23. Fassa et Gross, 2020 ; Lamamra, 2016.

lieu de réparation d'un passé scolaire contrarié ou laisse espérer un accès au supérieur et une forme de mobilité sociale²⁴.

LA RELATION FORMATION-EMPLOI AU TRAVERS DES AMBIVALENCES DE LA NOTION D'INSERTION

Fortement imprégnée de la logique adéquationniste, la voie professionnelle est souvent présentée comme celle qui offre un accès direct au marché du travail. La formation professionnelle permet l'acquisition d'une qualification nécessaire au système productif et garantit ainsi l'insertion professionnelle des diplômé-e-s et leur autonomie économique. Loin d'être un processus mécanique, l'insertion professionnelle résiste cependant à l'analyse tant ses contours sont peu stabilisés²⁵ : à quelle étape et sur la base de quels critères peut-on considérer une personne comme insérée professionnellement ?

Les débats sur l'insertion naissent dans les années 1970²⁶, alors que des jeunes, y compris celles et ceux qui sont formé-e-s, se retrouvent bloqué-e-s aux portes de l'entreprise et n'accèdent ni systématiquement, ni facilement au marché du travail. Elles et ils se retrouvent ainsi menacé-e-s d'exclusion sociale²⁷. Dans les années 1990, l'insertion était définie comme « un processus par lequel des individus n'ayant jamais appartenu à la population active accèdent à une position stabilisée dans le système d'emploi »²⁸. Elle permettait de tracer une ligne de démarcation claire entre celles et ceux qui sont inséré-e-s sur le marché du travail (les *In*) et celles et ceux qui ne le sont pas (les *Out*). Mais cette définition pose problème, en particulier dans le contexte actuel, car les bornes délimitant la formation et l'emploi sont difficiles à repérer : la formation professionnelle s'articule autour de périodes en entreprise (alternance ou stages) tant en formation initiale que pour l'apprentissage dans le supérieur ; le travail salarié en cours d'études s'est beaucoup développé, de même que la formation en cours d'emploi ; par ailleurs, la stabilité des emplois s'est largement érodée (de nombreuses personnes, y compris titulaires de diplômes, ont une position durablement instable dans le système d'emploi)

24. Brucy, Maillard et Moreau, 2013b ; Capdevielle-Mougnibas et Kergoat, 2015.

25. Rose, 2018.

26. Dubar, 2001.

27. Karz, 2000.

28. Vernières, 1997, p. 11.

et l'emploi ne garantit pas toujours l'autonomie économique²⁹. Il s'agit alors de chercher à identifier quels critères permettraient de définir l'insertion : accès au marché du travail, type de contrat, adéquation entre formation suivie et poste occupé, satisfaction des individus, autonomie économique ?

La situation actuelle en matière de formation et d'emploi, sa complexité, met en évidence le caractère socialement construit du processus d'insertion. Celui-ci est en effet inscrit dans une conjoncture économique et politique, dépendant à la fois d'une architecture institutionnelle et de stratégies individuelles. La notion d'insertion renvoie dès lors à un ensemble disparate de processus³⁰.

Cet éclairage est stimulant, car il ramène non seulement la formation, le travail et ses conditions (et pas seulement l'emploi) dans les débats sur l'insertion professionnelle, mais il permet aussi d'y intégrer une réflexion sur la manière dont les individus investissent et donnent du sens à leur trajectoire individuelle. Penser la formation professionnelle à partir des enjeux d'insertion permet donc de mettre au jour à quel point les finalités qui sont assignées peuvent parfois être antinomiques.

Une perspective innovante s'offre également à l'analyse quand on inverse les termes pour considérer cette fois la question de l'insertion à partir de la formation professionnelle. Elle permet tout d'abord de réfléchir aux transitions école-travail en évitant de les penser de manière séparée avec un avant (le temps de la formation) et un après (l'arrivée sur le marché du travail). Elle offre ensuite l'occasion de questionner les ruptures (avant/après), mais aussi de donner à voir les continuités entre ces deux mondes. Ces continuités sont par ailleurs d'autant plus marquées que, par définition, dans la formation professionnelle (particulièrement duale), ces espaces-temps sont interreliés.

En optant pour une définition élargie de l'insertion (sans se limiter à l'accès à l'emploi), différents seuils de transition peuvent être questionnés. Le passage entre l'école obligatoire et le post-obligatoire (Transition 1) par exemple, mais également le passage entre le post-obligatoire et le marché du travail ou un niveau de formation supérieure (Transition 2). Lors de la transition 1, il apparaît que les difficultés d'accès à la formation duale (marché des places d'apprentissage) préfigurent et/ou reproduisent celles qui sont à

29. Kuehni, 2018.

30. Guy, 2001, 2002 ; Verdier et Vultur, 2016.

l'œuvre sur le marché du travail : discrimination en regard du sexe ou de la nationalité, notamment³¹. Au moment de la transition 2, en particulier lorsqu'elle se fait en direction du marché du travail, on assiste aux logiques à l'œuvre sur ce dernier : discriminations à l'embauche, ségrégation verticale et horizontale, accès aux emplois-cœur³². En outre, c'est le moment qui fait le plus apparaître les différences en termes d'accès au premier emploi selon les filières professionnelles suivies : dual ou plein temps, apprentissage ou lycée pro. Quelles sont les logiques de sélection, de ségrégation, d'exclusion et de reproduction sociale à l'œuvre ? Sont-elles les mêmes dans la formation et sur le marché du travail ? Sont-elles différenciées selon les secteurs d'emploi ou les niveaux de diplômes visés ?

Abordée sous cet aspect, l'insertion permet non seulement de poser frontalement la question des rapports de domination dans le domaine de la formation professionnelle, mais également de mettre en exergue les tensions liées à l'idéal contemporain de démocratisation de la formation. Ces tensions sont particulièrement fortes dans la formation professionnelle parce que c'est précisément auprès d'elle (en particulier la formation professionnelle initiale) que l'ensemble des acteurs et actrices se tourne lorsqu'il s'agit de régler ou du moins réguler les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes et plus largement de celles et ceux que l'on nomme les « publics précaires », les « publics difficiles » ou encore les « personnes à besoins particuliers ».

LA FORMATION PROFESSIONNELLE : DES FINALITÉS EN TENSION ?

Nous l'avons vu, les missions assignées à la formation professionnelle sont des plus variées : former à un métier, acquérir une qualification, accéder au marché du travail, obtenir un meilleur statut d'emploi, insérer les publics précaires, réparer une trajectoire scolaire difficile, etc. Quels sont les points de tension entre ces différentes finalités ? Comment se déploient-elles dans des contextes nationaux/régionaux et historiques différents ?

Sans pouvoir reprendre ici l'ensemble des analyses livrées dans ce recueil, nous mettons en avant trois points de tension particulièrement saillants qui traversent les différentes contributions.

31. Imdorf, 2018.

32. Di Paola, Méhaut et Moulet, 2018 ; Épiphanie, 2016 ; Fasel, Kuehni et Rey, 2019 ; Rey, Guélat et Kuehni, 2022, à paraître.

LES EFFETS DE LA DÉMULTIPLICATION DES DIPLÔMES EN MATIÈRE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Dans les différents contextes (territoriaux et historiques) étudiés par les auteur-e-s du présent ouvrage, la question des diplômes de la formation professionnelle est centrale. La perspective diachronique, ainsi que la comparaison entre les contextes géographiques permettent de souligner les évolutions, les changements, mais également certains invariants.

Penser la filière professionnelle au travers de ses diplômes permet tout d'abord de montrer la complexité de la voie professionnelle. Ainsi, la multiplication des diplômes atteste d'un certain flou dans les finalités de cette filière. On assiste, en France tout particulièrement, à la création d'un ou de plusieurs diplômes aux finalités analogues, puis à l'abandon de certains d'entre eux, avant d'assister à leur revalorisation³³. Cela rend la lisibilité des diplômes particulièrement confuse, mais a le mérite de souligner les enjeux en tension, notamment entre les politiques gouvernementales et les publics concernés. En effet, ces derniers cherchent la reconnaissance et la valorisation de leurs qualifications sur le marché du travail, mais espèrent aussi parfois pouvoir profiter de l'allongement des scolarités pour accéder au supérieur et à d'autres catégories d'emploi. La relation n'est donc pas seulement entre un diplôme et l'accès au marché du travail, mais aussi entre un diplôme et une catégorie d'emploi. Cependant, comme le montrent plusieurs contributions réunies ici, dès lors que les politiques gouvernementales modifient les cursus de formation et, en particulier, la finalité des premiers niveaux de diplômes professionnels, les publics changent également (Maillard ; Moreau). Ainsi, en France, les candidat-e-s au CAP ne sont plus les bon-ne-s élèves des milieux populaires, mais celles et ceux dont l'école ne veut plus, celles et ceux en difficulté scolaire, voire en échec.

Quant aux politiques publiques, elles ont avant tout pour objectif la gestion des flux, la gestion des élèves en difficulté et la lutte contre le chômage. Ces finalités sont rarement compatibles et l'on pourrait parler de désajustement entre les espérances subjectives et les probabilités objectives offertes par les diplômes de la formation professionnelle³⁴. Par ailleurs, les diplômes deviennent un instrument dans la compétition que se livrent les nations sur le

33. Maillard, 2013 ; Millet et Moreau, 2011.

34. Millet, 2016.

plan de l'éducation (classements OCDE, PISA). Ainsi, la création de nouveaux diplômes permet d'augmenter les taux de « réussite », qu'il s'agisse de jeunes diplômé·e·s du secondaire II en Suisse avec la création de l'AFP ou de titulaires d'un niveau baccalauréat avec la création du bac pro en France.

Enfin, la recherche de revalorisation de la voie professionnelle prend des détours surprenants. En France notamment, l'apprentissage dans le supérieur, visant spécifiquement à proposer aux étudiant·e·s une offre de formation plus directement liée au marché du travail, participe d'une revalorisation de surface de la voie par apprentissage. Malgré les nombreux diplômes proposés (CAP, BEP, bac pro en France; AFP, CFC, matu pro en Suisse), la voie professionnelle n'est souvent une filière complète que sur le papier. Que ce soit l'accès au supérieur en France ou la perméabilité des filières en Suisse, le cursus complet se réalise rarement et on assiste davantage à une fracture entre apprenti·e·s du bas (AFP et certains CFC, CAP, BEP, bac pro) et apprenti·e·s du haut (CFC et matu pro, apprenti·e·s du supérieur)³⁵.

ACQUISITION D'UN MÉTIER

ET INSERTION SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Si l'on suit la tradition corporatiste et la mise en œuvre des systèmes contemporains de formation professionnelle dès la fin du XIX^e siècle et dans le premier tiers du XX^e, l'apprentissage vise en premier lieu l'exercice d'un métier³⁶. Cet objectif pose d'emblée la double relation entre formation professionnelle et métier (que ce soit celui qui a été appris ou un autre qui requiert un niveau de qualification équivalent) d'une part et, d'autre part, entre formation et emploi. Cette ambiguïté, intrinsèquement liée à la filière professionnelle, se retrouve tout au long des différentes périodes et dans les diverses régions étudiées dans cet ouvrage (y compris dès le XVIII^e siècle, comme le montre Lemerrier). Ces deux logiques – métier et insertion – vont parfois dans le même sens, mais elles peuvent également entrer en tension selon les contextes et selon les acteurs et actrices considéré·e·s.

Dans les années 1950 et 1960 (Moreau), un diplôme tel que le CAP est celui de l'élite ouvrière. Il atteste le niveau de qualification requis pour exercer certains métiers et permet l'accès au salariat à

35. Kergoat, 2015.

36. Capdevielle-Mougnibas et Kergoat, 2015.

de nouvelles catégories (les femmes, les personnes issues du monde rural). En Suisse également, le CFC atteste de la qualification professionnelle liée à certains métiers³⁷. Cette orientation métier est particulièrement marquée dans les formations en alternance (système dual) (Bachmann *et al.*) et dans les formations de degré secondaire (Couppié et Gasquet).

Changement de paradigme à partir de la fin des Trente Glorieuses, les politiques éducatives inscrivent de plus en plus la formation professionnelle et ses diplômés dans une logique d'insertion sur le marché du travail : il s'agit, dans le dernier tiers du XX^e siècle, de lutter contre le chômage des personnes sans diplôme (Maillard), puis, au début du XXI^e siècle, de réduire le nombre de situations de NEET (*Not in Education, Employment or Training*, Danner *et al.*) et, plus largement, d'accélérer le retour des sans-emploi sur le marché du travail (Dif-Pradalier). Ce lien entre formation et insertion est visible dans le discours adéquationniste, alors même que les États pourraient « privilégier la formation citoyenne plutôt que la formation productive » (Maillard). Loin de cet idéal démocratique, la formation professionnelle, notamment les dispositifs d'apprentissage en alternance, est particulièrement soumise à ce discours. En effet, davantage que d'autres segments du système éducatif, la formation professionnelle est envisagée comme un lieu de production de travailleurs et travailleuses doté·e·s de compétences spécifiques adossées aux besoins d'un marché local (Cussey Besançon).

Cependant, cette nouvelle finalité d'insertion des diplômés professionnels dépend beaucoup des contextes. Ainsi, elle est particulièrement marquée dans les territoires où le chômage des jeunes est important (France, Espagne). En Suisse, le faible taux de chômage général fait de cet enjeu une question mineure. L'insertion est alors laissée à la libre appréciation des entreprises, qui opèrent une forte sélectivité de leurs apprenti·e·s, et par là de leurs futur·e·s employé·e·s (Bonoli). Bien que de nombreuses recherches aient mis au jour l'impossibilité de cette relation entre formation et emploi³⁸, le modèle adéquationniste reste prégnant. Il l'est d'autant plus qu'il permet d'expliquer le phénomène du chômage comme résultant avant tout d'une inadaptation des compétences des individus concernés par rapport aux postes offerts sur le marché du travail³⁹.

37. Cortesi et Imdorf, 2013.

38. Tanguy, 1986.

39. Tanguy, 2016.

MUTATION DANS LE CHAMP ÉDUCATIF :**VALORISATION OU RELÉGATION DES VOIES PROFESSIONNELLES ?**

Un autre point de tension concernant les finalités de la formation professionnelle est également porté par une mutation majeure : l'allongement des scolarités. La voie professionnelle n'échappe pas à ce phénomène. En effet, les premiers diplômes professionnels sont-ils encore des diplômes d'accès au marché du travail ou deviennent-ils des diplômes d'accès au supérieur ? En France, la création de nouveaux diplômes tels que le baccalauréat professionnel participe d'une certaine confusion dans la valeur des diplômes, mais introduit également un changement de finalité des « petits diplômes » tels que le CAP et le BEP, qui se transforment de fait en diplômes propédeutiques⁴⁰. En Suisse, un mouvement similaire, bien que beaucoup moins marqué, s'est amorcé avec la création de la maturité professionnelle et le développement de la formation professionnelle supérieure⁴¹. Si, en France, la création du baccalauréat professionnel crée l'illusion d'une revalorisation de la voie professionnelle et d'un accès au supérieur, elle participe avant tout à répondre aux impératifs des politiques éducatives d'amener 80 % de la population au niveau baccalauréat. Ce faisant, le niveau baccalauréat est institué comme une norme, ce qui dévalorise de fait les autres diplômes de la voie professionnelle : la relégation de cette filière se poursuit et les critiques sur sa scolarisation se multiplient (Maillard ; Lembré et Thivend). Autre phénomène, l'allongement de la scolarité dans la voie professionnelle ne se concrétise pas toujours au-delà du niveau baccalauréat. En France par exemple, une entrée dans le supérieur après un bac pro reste rare. En Suisse, la maturité professionnelle, en particulier lorsqu'elle est obtenue en école à plein temps, ouvre les portes des hautes écoles spécialisées et de la formation professionnelle supérieure.

Enfin, un dernier champ de tension concernant la formation par apprentissage et les diplômes professionnels a trait à la création de nouvelles formes d'apprentissage en alternance dans le supérieur. Phénomène distinct de celui de l'allongement des scolarités, l'alternance dans le supérieur atteste d'une modification importante des cursus de formation. La logique adéquationniste se retrouve alors, les étudiant·e·s devant, avant le terme de leur formation, s'être essayé au travail en situation réelle et, ce faisant, développer

40. Millet et Moreau, 2011.

41. Lamamra et Moreau, 2017.

leur employabilité ou l'acquisition de compétences directement opérationnelles⁴². En France, l'apparition de l'alternance dans le supérieur semble valoriser la formation par apprentissage, mais les finalités et surtout les publics diffèrent, les apprentis-e-s du haut n'étant pas les apprentis-e-s du bas⁴³. Ainsi, si l'apprentissage au niveau secondaire est avant tout disqualifié, peu reconnu, puisque visant l'insertion des publics en difficulté et la lutte contre le chômage, l'apprentissage dans le supérieur est une filière d'excellence, visant une insertion dans l'emploi de publics qualifiés, dont l'expérience en entreprise permet la création d'un réseau professionnel.

ORGANISATION DE L'OUVRAGE

Passons à la présentation des sections dans lesquelles ont été réparties les onze contributions réunies ici.

ENJEUX POLITIQUES ET ÉCONOMIQUES DES DIPLÔMES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La première section du livre réunit des textes qui mettent en évidence les enjeux idéologiques, politiques et économiques de la formation professionnelle et de ses diplômes. Un premier enjeu transversal, relevé dans tous les chapitres, est la prégnance du discours adéquationniste. Lorsqu'il s'agit de la voie professionnelle, l'adéquation entre contenus de formation et attentes du marché du travail semble être une évidence. Dans le cas français, fréquemment présenté comme un modèle prototypique, Maillard constate cependant un double mouvement : d'une part, une formation professionnelle subordonnée aux besoins des entreprises et, d'autre part, une filière soumise à des impératifs politiques aussi divers que contradictoires (lutte contre le chômage des jeunes, allongement des scolarités notamment). L'adéquationnisme ne devrait-il pas dès lors être appréhendé comme une rhétorique permettant à l'État (l'Éducation nationale) de se saisir du système à ses fins, tout en limitant les résistances des entreprises ? En Suisse, cette logique n'est guère interrogée sous cette forme. La clé de voûte du système helvétique est le partenariat public-privé, dans lequel l'État et les associations professionnelles (patronales) se partagent la gouvernance du système. Ce partenariat est le fruit des compromis

42. Wittorsky, 2008 ; Zaouani-Denoux et Mazalon, 2019.

43. Kergoat, 2015.

trouvés depuis plus d'un siècle pour résoudre les tensions et enjeux contradictoires (Bonoli). Si, en France, l'évolution semble aller du côté d'une reprise en main du système par et au bénéfice de l'État, en Suisse, il semble que ce soit l'inverse, au point de se demander quel bénéfice l'État trouve à ce partenariat.

Autre enjeu important, la question de l'inscription de la formation professionnelle dans des territoires donnés. Cette question peut être lue sous l'angle de l'adéquation entre une offre de formation et les débouchés dans un territoire particulier. Ainsi, dans le cas espagnol, l'orientation est-elle parfois tributaire de l'offre de formation dispensée dans l'un ou l'autre établissement, certains privilégiant une orientation académique, d'autres proposant des filières professionnelles (Merino). Un enjeu similaire peut être identifié dans le contexte franc-comtois dans la période de la Deuxième Guerre mondiale (Cussey Besançon). En effet, la formation professionnelle est fortement modulée par l'inscription territoriale des établissements et les formations proposées sont liées aux secteurs économiques présents dans la région, à leur adaptation à l'économie de guerre et à leur développement dans l'après-guerre. Ainsi, dans l'Espagne contemporaine, comme en Franche-Comté dans les années 1940, le choix de la formation professionnelle, d'un métier ou d'un secteur d'activité dépend fortement du territoire. Les possibilités d'accéder à une formation professionnelle dépendent ainsi largement de l'orientation de l'établissement de formation, de ses offres liées aux besoins du marché local, ou encore des entreprises et secteurs présents dans la région. Les quatre articles réunis dans cette première section permettent de saisir les différents enjeux liés à la formation professionnelle en France, en Suisse et en Espagne.

Fabienne Maillard questionne le modèle français présenté comme adéquationniste à partir de l'histoire du baccalauréat professionnel. Ce diplôme illustre en effet une logique distincte de celle des autres diplômes professionnels tournés vers une insertion sur le marché du travail. Ainsi la création du bac pro met-elle en évidence des objectifs ayant avant tout trait à la politique éducative : un taux de 80 % au bac, l'allongement général des scolarités ou encore la gestion des flux scolaires. Si l'État a, selon l'auteure, progressivement pris le contrôle de la formation professionnelle, certains éléments nuancent cette affirmation : les réformes systématiquement négociées avec le patronat, la corrélation entre diplômes

et catégories d'emploi ou encore l'introduction d'une logique managériale dans les *curricula* (référentiels de compétences).

Lorenzo Bonoli interroge le « modèle helvétique » incarné par un partenariat public-privé où les différents acteurs (État, associations professionnelles et patronales) partageraient des vues similaires. Pourtant, ce partenariat est le fruit de rapports de force, de tensions entre des intérêts parfois divergents, et ce compromis semble s'être fait majoritairement au bénéfice du monde économique. En effet, l'État en retire une formation et des diplômes identiques dans tout le pays et une participation financière relativement réduite à l'effort de formation pendant que les associations professionnelles participent à l'élaboration des plans de formation et que les entreprises gardent la liberté de former, de sélectionner leurs apprenti·e·s et donc de perpétuer inégalités et discriminations.

Dans le contexte espagnol, Rafael Merino s'intéresse aux facteurs intervenant dans le choix d'une formation professionnelle. Pensant le choix à l'intersection d'une décision individuelle et des opportunités offertes par le système éducatif, il montre que les décisions d'orientation professionnelle ne dépendent pas seulement des déterminants sociaux. Il souligne comment, à l'instar de la France, le baccalauréat est devenu une norme, indépendamment du milieu social d'origine ou des résultats scolaires. À partir d'idéaux-types, l'auteur met en évidence des choix qui ne tiennent pas compte des perspectives réelles sur le marché du travail (secteurs saturés ou secteurs de niche liés à des activités valorisées dans le cadre des loisirs), déconstruisant ainsi la seule logique instrumentale.

Maud Cussey Besançon propose une analyse historique de la formation professionnelle en Franche-Comté durant la période de la Deuxième Guerre mondiale. Elle souligne les enjeux différenciés à trois moments : avant l'Armistice (1939-1940), durant le régime de Vichy (1940-1944) et après la Libération (1944-1945). L'auteure souligne comment le contexte de guerre exacerbe différentes logiques adéquationnistes. Tout d'abord, la formation professionnelle vise une insertion rapide en vue de suppléer la main-d'œuvre partie au front. Ensuite, l'offre de formation est liée aux secteurs économiques présents dans la région, à leur adaptation à l'économie de guerre et à leur développement dans l'après-guerre. Enfin, les établissements font régulièrement appel aux artisans locaux lors de pénuries d'enseignant·e·s.

PARCOURS DE FORMATION ET D'INSERTION

Dans cette deuxième section, les contributions analysent les trajectoires individuelles des apprenti·e·s, partant de l'entrée en formation jusqu'aux premières années de carrière professionnelle ou jusqu'à la poursuite de leurs études. Les auteur·e·s s'intéressent au choix de formation, à la composition des publics selon les diplômes et les filières choisies, à la durée d'accès au marché du travail, aux modalités contractuelles d'embauche ou encore à la qualité des emplois trouvés. Les chances d'obtenir un emploi sont-elles les mêmes selon les filières de formation suivies? Quelles sont les répercussions des différents niveaux des diplômes sur les conditions d'embauche? Qui sont les apprenti·e·s qui décident de poursuivre leurs cursus de formation? La poursuite des études vise-t-elle toujours l'accès à des positions sociales supérieures (une ascension sociale) ou est-ce parfois un pis-aller, faute d'avoir trouvé une place sur le marché du travail?

Trois des quatre textes réunis dans cette partie s'appuient sur des analyses statistiques et le quatrième mobilise une perspective historique. Les auteur·e·s comparent les apprenti·e·s selon les diplômes obtenus et les filières de formation suivies (Couppié et Gasquet; Bachmann *et al.*) ou encore selon les différentes périodes et situations de vie (Danner *et al.*; Lemerrier). Les analyses livrées permettent tout d'abord de nuancer l'universalité des bénéfices de la formation professionnelle en matière d'insertion professionnelle. Elles mettent en exergue l'hétérogénéité des mondes de l'apprentissage en montrant que les conditions d'accès au marché du travail ne sont pas identiques selon les niveaux de diplômes, les filières de formation et le profil des apprenti·e·s ou encore selon le contexte socio-économique. Si le marché du travail est par définition concurrentiel et inégalitaire, les mécanismes de sélection commencent par ailleurs bien en amont de l'accès à l'emploi, dès l'entrée en formation.

Intégrant un aspect de temporalisation, les contributions soulignent également le caractère processuel et dynamique des trajectoires de formation et d'insertion. De ce point de vue, les travaux soulignent l'importance des caractéristiques organisationnelles de la formation et du marché du travail ou encore le poids des déterminants sociaux (notamment les rapports de classe, de sexe et de race), mais ils montrent aussi que les jeunes investissent l'apprentissage de multiples façons. Les contributions

donnent ainsi à voir les trajectoires de formation et d'insertion comme un processus de « biographisation »⁴⁴ prenant naissance dans une histoire individuelle (un passé), s'inscrivant dans une histoire en train de se vivre (le présent) et relevant d'un univers téléologique (soit la manière dont les individus projettent leur futur)⁴⁵. Dans ce sens, les événements, y compris les obstacles à l'origine des « bifurcations » biographiques⁴⁶, ne sont pas étudiés indépendamment les uns des autres.

Dans sa contribution, Claire Lemerrier propose une immersion dans les XVIII^e et XIX^e siècles. Période charnière, l'apprentissage n'est plus alors une voie d'accès au statut de maître·sse (fin des corporations), mais il n'est pas encore un moyen d'obtenir un diplôme reconnaissant une qualification. Partant d'une reconstitution des trajectoires d'apprenti·e·s, l'auteure vise à comprendre ce choix de formation et ses effets en matière d'insertion. Son texte met en lumière les continuités et les ruptures de l'apprentissage d'hier à aujourd'hui. Au XIX^e siècle comme aujourd'hui, l'apprentissage ne vise pas seulement l'acquisition d'un savoir-faire ou un métier, mais l'accès à une position sociale. Lemerrier met bien en évidence le fait que si la formation professionnelle débouche rarement sur un changement de catégorie sociale, elle permet d'explorer d'autres lieux, d'autres milieux, d'autres modes de vie. L'auteure insiste toutefois sur une différence fondamentale entre hier et aujourd'hui : aux XVIII^e et XIX^e siècles, l'apprentissage occupe une place moins dominée dans la hiérarchie sociale et scolaire.

Karin Bachmann Hunziker, Sylvie Leuenberger Zanetta, Rami Mouad et François Rastoldo déconstruisent l'apparente homogénéité de la catégorie apprenti·e·s (celles et ceux qui ont obtenu un CFC en Suisse) en comparant les jeunes sortant d'un apprentissage dual (alternance entreprise/école) et en école de métiers (plein temps en école professionnelle). Si le diplôme est identique, les auteur·e·s montrent que le profil des apprenti·e·s, ainsi que les choix et les motivations pour entrer en formation sont fortement différenciés entre les deux voies de formation. Cette distinction est par ailleurs très marquée en regard de la satisfaction par rapport à la formation et selon l'usage du diplôme

44. Levy, 2001, p. 4.

45. Bessin, 2009.

46. Bessin, Bidart et Grossetti, 2010.

une fois la formation terminée. Si l'apprentissage dual est un tremplin vers l'emploi (primauté du métier), l'apprentissage en école conduit vers les études tertiaires (primauté du diplôme).

Thomas Couppié et Céline Gasquet s'intéressent aux finalités de l'apprentissage et aux formes de transition selon le type de diplômés et selon la filière de formation (en entreprise ou à l'école). Les auteur·e·s reviennent sur la différence entre un « apprentissage de formation » dans l'enseignement secondaire visant l'acquisition d'un métier et un « apprentissage d'insertion » dans l'enseignement supérieur visant à optimiser la rapidité d'accès à l'emploi et l'obtention de meilleures conditions d'embauche. Prenant appui sur l'enquête Génération du Céreq, ils relèvent que l'apprentissage est un moyen efficace d'assurer l'insertion professionnelle, particulièrement dans le supérieur. Plus le niveau de diplôme est élevé, plus les apprenti·e·s profitent de leur capital d'autochtonie et demeurent dans l'entreprise formatrice. Les auteur·e·s mettent également au jour un effet « générique » de l'apprentissage qui débouche plus souvent sur une embauche en contrat à durée indéterminée, alors que les jeunes issu·e·s de la voie scolaire doivent davantage faire leurs preuves. De ce point de vue, le processus d'acculturation au travail semble « payer », a contrario de la voie scolaire, qui développe des compétences plus théoriques et transversales.

Magali Danner, Christine Guégnard et Olivier Joseph se penchent sur la situation des jeunes NEET en analysant les profils et les parcours des jeunes qui font l'expérience de la « déconnexion » avec le marché du travail et l'éducation dans le contexte français. Les auteur·e·s portent leur attention sur la transition école-emploi des diplômé·e·s de CAP et de BEP, soit les premiers niveaux de formation professionnelle, dont près de 20 % « restent aux portes de l'entreprise et de l'école ». Par rapport à d'autres contextes nationaux, la France se singularise par les allers-retours fréquents des jeunes entre les situations d'emploi, de formation et d'absence d'emploi et de formation. Mobilisant un regard diachronique (entre 1992 et 2010), les auteur·e·s mettent au jour les différents facteurs de risque, l'origine sociale par exemple ou le fait d'avoir des enfants, qui déterminent non seulement la probabilité d'être dans cette situation, mais également sa durée. Enfin, ils montrent que si la proportion de NEET est stable chez les femmes, ce phénomène est en claire augmentation chez les hommes.

USAGE SOCIAL ET BIOGRAPHIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE SES DIPLÔMES

Après avoir mis en avant les enjeux que représentent les diplômes et leurs liens avec les parcours de formation et d'insertion, la troisième et dernière section du livre se concentre sur l'usage social et biographique de la formation professionnelle et de ses diplômes. En effet, comme le montrent les auteur-e-s ici réuni-e-s, l'existence d'un diplôme et le contexte dans lequel il s'inscrit sont une chose, mais savoir ce qu'en font les diplômé-e-s et les autres acteurs sociaux (entrepreneurs, intermédiaires de l'emploi, etc.) en est une autre. S'ancrer au niveau de l'usage permet en particulier de souligner l'écart qui existe entre un discours adéquationniste et la réalité, concrète et située, de cet usage du diplôme. Comme le soulignent Millet et Moreau⁴⁷, le diplôme est un « objet social "vivant" » : il est, notamment, ce que les acteurs et les actrices en font dans leur contexte. Quelle place occupe-t-il dans l'accès au monde du travail et à l'emploi en particulier ? Quelle place prend-il dans la vie même de son ou sa titulaire ? Enfin, quel sens les diplômé-e-s lui donnent-ils ou elles ?

Ce qui distingue ce questionnement relatif aux usages de celui consacré aux parcours est l'approche méthodologique mobilisée : le sens donné aux diplômes ou à la formation professionnelle relève nécessairement d'une démarche qualitative, fondée sur des entretiens ou une analyse de sources donnant la parole aux individus et comblant les trous que laisserait une approche quantitative peu à même d'explicitier de manière fine et détaillée le vécu, l'expérience et le rapport subjectif à un objet. Cette perspective est centrée sur ce que les actrices et acteurs sociaux font (de leur diplôme, certification, attestation), elle donne chair, visions et expériences à ce qui n'est souvent qu'une catégorie formelle qui classe les individus dans des niveaux variables.

Les textes de cette partie présentent trois facettes de cet usage social : les attentes des jeunes Français des années 1960 envers la formation et l'enseignement professionnel (Lembré et Thivend), la comparaison à travers trois décennies (années 1960, 1980 et 2000) de l'usage social et biographique des titulaires du CAP français (Moreau), et le double usage, marchand pour les entreprises et qualifiant pour les individus, des contrats d'insertion proposés par

47. Millet et Moreau, 2011, p. 15.

les groupements d'employeurs d'insertion et de qualification (Dif-Pradalier). Les trois articles s'arrêtent sur la valeur marchande de la formation professionnelle ou de ses diplômes, sur la manière dont elle permet l'accès à l'emploi et ce qui en est attendu sur ce plan. Ils inscrivent également l'analyse au niveau des individus, ce qu'ils déclarent (Lembré et Thivend), espèrent (Dif-Pradalier) ou réalisent (Moreau) en matière d'insertion et de trajectoire professionnelle.

Stéphane Lembré et Marianne Thivend se replongent dans les résultats de l'enquête Jeunesse de 1966, qui a proposé, en France, une large consultation nationale dirigée vers les jeunes afin de retracer leurs besoins et aspirations et de fonder une politique de la jeunesse. Leur recherche restitue une voix aux jeunes et leur analyse est ciblée sur ce qu'elles et ils disent de leurs relations à la formation, au travail et à l'emploi. Précisément, leur analyse fait de la formation professionnelle « une clé de lecture des rapports entre les jeunes et le travail ». En effet, dans un contexte de démocratisation scolaire et de réforme du système éducatif, les jeunes perçoivent un problème lié à l'emploi et formulent des attentes fortes vis-à-vis de l'enseignement professionnel. Les dossiers étudiés par Lembré et Thivend témoignent également d'un sentiment d'inadéquation entre formation et emploi, notamment pour les filles qui sont orientées dans des formations peu diversifiées et qui font face à des difficultés d'insertion professionnelle.

Gilles Moreau s'attache à analyser le sens social du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en mettant en avant l'usage social et biographique qu'ont les titulaires de ce diplôme. À travers les portraits de trois personnes, il fait une comparaison entre trois périodes (années 1960, 1980 et 2000) afin d'identifier l'accès différencié au CAP et à l'emploi et l'usage de ce diplôme dans son contexte. Étroitement associé au métier dans les années 1960, il permettait une carrière sur la durée de la vie professionnelle. Dans les années 1980, le CAP est concurrencé par l'allongement de la scolarité et l'apparition de nouveaux diplômes professionnels ; il est critiqué, déconsidéré, tout en ayant désormais une place importante dans l'accès à l'emploi en tant qu'attestation de formation. Il retrouve plus de succès dans les années 2000, mais en tant que diplôme propédeutique, où il est souvent préparé par apprentissage et permet l'accès à d'autres diplômes de niveau supérieur. L'analyse de Moreau par le biais de l'usage social et biographique du diplôme met en évidence la grande plasticité du CAP : en tant que diplôme

tout d'abord, mais également dans les formes d'appropriation et de légitimité qu'il offre selon le contexte de son obtention.

Maël Dif-Pradalier étudie un dispositif d'insertion et de qualification français qui fonctionne comme intermédiaire de l'emploi : les groupements d'employeurs d'insertion et de qualification (GIEQ), opérant dans le cas étudié dans le secteur de l'industrie nucléaire et aéronautique. Le GIEQ répond à un besoin de recrutement de l'entreprise, tout en lui permettant d'atteindre des objectifs liés à sa « responsabilité sociale » : il recrute en effet un public non familier de ces entreprises et fonctionne comme organisme d'insertion pour des personnes éloignées de l'emploi (en recherche d'emploi depuis longtemps, en situation de handicap, jeunes sans qualification, etc.). À travers quelques exemples, Dif-Pradalier souligne les caractéristiques récurrentes des candidat-e-s sélectionné-e-s : d'une part, il faut réunir aptitudes techniques, qualités sociales et expérience professionnelle antérieure pour avoir les meilleures chances de réussite à la formation et d'endurance aux conditions d'emploi. D'autre part, elles et ils partagent le fait de vivre des situations particulières (enfants en bas âge, conjoint-e ou parent à charge, projet de réorientation, etc.) qui imposent besoin de formation, nécessité de réussite et adaptabilité.

REGARDS CROISÉS SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE :

RICHESSSE ET PERSPECTIVES

Les différents chapitres qui composent les trois parties du livre soulignent la variété et la richesse de la recherche sur la formation professionnelle, et ce indépendamment de la place qu'occupe cette filière dans les différentes réalités régionales : filière reconnue ou voie de relégation, position favorable ou dominée dans le système éducatif. La diversité des approches mobilisées en termes de méthodes et d'ancrage disciplinaire permet ainsi de porter des regards croisés sur cet objet, témoignant du dynamisme de la recherche dans ce domaine.

Ces chapitres offrent une perspective inédite sur la formation professionnelle dans le contexte européen, car ils font dialoguer non seulement des perspectives de recherche variées, mais également des contextes régionaux ou nationaux et des périodes historiques différentes. Ces regards croisés font émerger un certain nombre de points de convergence, notamment le fait que, indépendamment

des époques et des territoires, la formation professionnelle est sans cesse soumise aux réajustements de ses finalités. Ces dernières sont en effet largement tributaires non seulement des choix politiques et économiques en matière d'éducation, d'insertion ou d'emploi, mais encore des multiples modes d'appropriation qu'en ont les acteurs et actrices concerné-e-s. La lecture de ces différents travaux permet l'analyse en creux des systèmes éducatifs dans leur ensemble. Elle porte en particulier l'attention sur la valorisation des formations générales au détriment des formations professionnelles, même si la Suisse semble faire figure d'exception sur ce point. Aujourd'hui, la formation professionnelle se voit dotée de nouvelles finalités qui visent à répondre à la fois à un objectif d'allongement des cursus (formations supérieures) et à un impératif d'insertion des publics les plus fragiles.

La perspective adoptée dans ce recueil n'est pas à proprement parler comparative, pourtant elle permet de penser des processus à l'aune d'expériences géographiquement et temporellement distinctes. Dans le supérieur par exemple, nous constatons un processus d'hybridation entre deux systèmes de formation historiquement construits de manière antinomique : la voie générale et la voie professionnelle. Celle-ci prend des formes distinctes selon les contextes. En France, on assiste ainsi à l'introduction dans le supérieur de stages pratiques et d'alternance, modalités de formation traditionnellement en œuvre dans la voie professionnelle. Cette hybridation se lit sous l'angle de la professionnalisation du supérieur. En Suisse, elle se manifeste par la création de la maturité professionnelle, puis des hautes écoles spécialisées au début des années 2000, qui permet un accès au supérieur depuis la voie professionnelle. Dans ce contexte, la question se pose en termes d'académisation de la formation professionnelle. Enfin, le contexte espagnol se situe entre ces deux réalités, puisqu'il existe, comme en Suisse, un supérieur non universitaire (*la formación profesional de grado superior*) et qu'on assiste, comme en France, à l'introduction au niveau universitaire de stages et périodes en entreprise, sans que cela soit formalisé au point de parler d'alternance. La formation professionnelle initiale ne bénéficiant pas dans ce contexte de reconnaissance et de valorisation, l'hybridation n'est pas analysée en termes d'académisation, mais bien en termes de logiques de professionnalisation. La mise au jour de ces processus d'hybridation renvoie aux finalités assignées aux systèmes de formation et

aux rapports de force qui les sous-tendent. Ainsi pouvoirs publics et acteurs économiques parviennent-ils à s'entendre lorsque, dans une visée économique ou de politique sociale (insertion), il s'agit de rendre les diplômé-e-s universitaires «employables» (France, Espagne). A contrario, ils se retrouvent davantage en tension lorsque la finalité est principalement liée à la politique éducative, soit lorsqu'il s'agit de positionner le système éducatif dans la concurrence internationale (augmenter le nombre de diplômé-e-s du secondaire II et du tertiaire, comme c'est le cas en Suisse).

Ces processus d'hybridation posent aussi la question des publics et de la reproduction des logiques de segmentation à l'œuvre dans le champ éducatif. Que ce soit dans le cas de la professionnalisation de la voie supérieure ou dans celui de l'académisation de la formation professionnelle, il semble que les élèves qui accèdent à la formation professionnelle supérieure ou les élites traditionnelles (étudiant-e-s universitaires) peuvent se saisir de ces nouveaux dispositifs, alors qu'une majorité reste en formation initiale, invitée à former la future main-d'œuvre d'exécution. L'arrivée de filières professionnelles ou professionnalisantes dans le supérieur ne semble en effet pas revaloriser une voie professionnelle reléguée, mais crée au contraire une nouvelle fracture entre les apprenti-e-s du secondaire et celles et ceux du supérieur, ou entre apprenti-e-s du bas et du haut. Si étudier la formation professionnelle dans différents contextes permet de questionner plus globalement les systèmes éducatifs, cela ouvre également des perspectives pour appréhender les processus de segmentation et de discrimination du marché du travail et leurs logiques. La forte imbrication entre marché du travail local, besoins économiques dans un contexte historique donné et offres de formation professionnelle apparaît ainsi dans différents chapitres, preuve que, si l'ouvrage n'est pas véritablement comparatif, sa construction a des vertus heuristiques.

BIBLIOGRAPHIE

BERGER, Jean-Louis, LAMAMRA, Nadia et BONOLI, Lorenzo (2018), « Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse: une introduction », in Lorenzo BONOLI, Jean-Louis BERGER et Nadia LAMAMRA (éds), *Les enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Zurich : Seismo, pp. 19-29.

BESSIN, Marc (2009), « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématiques », *Parcours de vie et société. Informations sociales*, vol. 156, pp. 12-21.

BESSIN, Marc, BIDART, Claire et GROSSETTI, Michel (2010), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris : La Découverte.

BONOLI, Lorenzo, BERGER, Jean-Louis et LAMAMRA, Nadia (éds) (2018), *Les enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Zurich : Seismo.

BOSSET, Isabelle, DUC, Barbara et LAMAMRA, Nadia (2020), « La formation professionnelle en Suisse: des limites révélées par les résiliations de contrat d'apprentissage », *Formation Emploi*, vol. 149, pp. 39-60.

BRUCY, Guy, MAILLARD, Fabienne et MOREAU, Gilles (dir.) (2013a), *Les « petits » diplômés professionnels en France et en Europe. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 4.

BRUCY, Guy, MAILLARD, Fabienne et MOREAU, Gilles (dir.) (2013b), *Le CAP. Un diplôme du peuple 1911-2011*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, Valérie et KERGOAT, Prisca (2015), « Les formations par apprentissage et la production des inégalités: de l'orientation à la formation. Éditorial », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 2. En ligne : [<http://journals.openedition.org/osp/4551>], consulté le 14 décembre 2020.

CHARLES, Nicolas (2014), « Quand la formation ne suffit pas: la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, vol. 56, n° 3. En ligne : [<http://journals.openedition.org/sdt/3348>], consulté le 14 décembre 2020, <https://doi.org/10.4000/sdt.3348>.

CORTESI, Sasha et IMDORF, Christian (2013), «Le certificat fédéral de capacité en Suisse – Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène?», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 4, pp. 91-108.

DENAVE, Sophie et RENARD, Fanny (2019), «Des corps en apprentissage. Effets de classe et de genre dans les métiers de l'automobile et de la coiffure», *Nouvelles Questions féministes*, vol. 33, n° 2, pp. 68-84.

DEPOILLY, Séverine (2014), *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

DI PAOLA, Vanessa, MÉHAUT, Philippe et MOULLET, Stéphanie (2018), «Entrée dans la vie active et débuts de carrière: entre effets conjoncturels et évolution des normes d'emploi. Comparaison sur cinq cohortes d'entrants sur le marché du travail», *Revue française de Socio-Économie*, vol. 20, n° 1, pp. 235-258.

DUBAR, Claude (2001), «La construction sociale de l'insertion professionnelle», *Éducation et sociétés*, vol. 7, n° 1, pp. 23-36.

ÉPIPHANE, Dominique (2016), «Les femmes dans les filières et les métiers « masculins »: des paroles et des actes», *Travail, genre et sociétés*, vol. 36, pp. 161-166.

FASEL, Rachel, KUEHNI, Morgane et REY, Séverine (2019), «L'impact du genre sur l'insertion des diplômé.e.s du supérieur dans quatre secteurs d'activité, en Suisse», *Formation Emploi*, vol. 145, n° 1, pp. 53-78, <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6889>.

FASSA, Farinaz et DUBOIS, Simon (2019), «Les enseignants de la formation professionnelle initiale: parcours professionnels et rapports aux savoirs à transmettre», in Thérèse PEREZ-ROUX, Muriel DELTAND, Claire DUCHESNE et Jonas MASDONATI (éds), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au cœur des transformations*, Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée, pp. 221-241.

FASSA, Farinaz et GROSS, Dinah (2020), «Introduction. Leur faire prendre leur place», *Formation Emploi*, vol. 150, n° 2, pp. 7-26, <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8088>.

FASSA, Farinaz, GROSS, Dinah, LEMÊTRE, Claire et ORANGE, Sophie (coord.) (2020), «Former aux "petits métiers". Regards internationaux», *Formation Emploi*, vol. 150, n° 2.

GRANATO, Mona et MOREAU, Gilles (2019), « Les défis de la formation professionnelle en Allemagne », *Formation Emploi*, vol. 146, pp. 7-28.

GUY, Thomas (2001), « De l'insertion à l'intégration : les étapes de l'apprentissage », communication présentée aux 8^{es} Journées d'études Céreq « Construction et usages des catégories d'analyse », Marseille.

GUY, Thomas (2002), « L'intégration, une phase de l'insertion », *Formation Emploi*, vol. 77, pp. 21-36.

IMDORF, Christian (2018), « Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices », in Lorenzo BONOLI, Jean-Louis BERGER et Nadia LAMAMRA (éds), *Les enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Zurich : Seismo, pp. 181-198.

IMDORF, Christian, GRANATO, Mona, MOREAU, Gilles et WAARDENBURG, George (2010), « Editorial: Vocational Education and Training in Switzerland, France, Germany – Perspectives for Sociological Research », *Swiss Journal of Sociology*, vol. 36, n° 1, pp. 5-10.

KAMMERMANN, Marlise, SCHARNHORST, Ursula et BALZER, Lars (2015), « Two-year vocational education and training programmes in Switzerland – What potential for inclusion do they offer? », *BWP – Vocational Training in Research and Practice*, vol. 44, n° 2, pp. 15-19.

KARSZ, Saul (dir.) (2000), *L'exclusion, définir pour en finir*, Paris : Dunod.

KERGOAT, Prisca (2015), « Trouver et tenir sa place. Les apprenti(e)s et le travail », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 2. En ligne : [<http://journals.openedition.org/osp/4568>], consulté le 14 décembre 2020, <https://doi.org/10.4000/osp.4568>.

KERGOAT, Prisca (2017), « Jeunesses populaires et répertoires culturels. S'extraire de sa classe, performer son genre », *La nouvelle revue du travail*, vol. 10. En ligne : [<http://nrt.revues.org/3038>], consulté le 1^{er} mai 2017.

KUEHNI, Morgane (2018), « Des expériences de pauvreté laborieuse dans un contexte d'activation sociale : une perspective de genre », *Recherches féministes*, vol. 30, n°2, pp. 81-100.

LAMAMRA, Nadia (2016), *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale*, Zurich/Genève: Seismo.

LAMAMRA, Nadia et BESOZZI, Roberta (2019), «Former en entreprise: les pratiques éducatives au cœur du monde du travail», *Revue suisse de sociologie*, vol. 45, n° 3, pp. 317-336.

LAMAMRA, Nadia et MASDONATI, Jonas (2009), *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne: Antipodes.

LAMAMRA, Nadia et MOREAU, Gilles (2017), «Un bac pro en Suisse?», in Guy BRUCY, Fabrice DHUME, Prisca KERGOAT, Nico HIRTT, Nadia LAMAMRA, Fabienne MAILLARD et Gilles MOREAU (éds), *Valoriser l'enseignement professionnel. Une exigence sociale*, Paris: Institut de recherche de la FSU/Syllepse, pp. 117-122.

LEMARCHANT, Clothilde (2017), *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*, Paris: PUF.

LEMÉTRE, Claire et ORANGE, Sophie (2020), «Postface: Des élèves sans histoire? Effets de sélection, principes d'essentialisation et avenir du probable», *Formation Emploi*, vol. 150, n° 2, pp. 189-196, <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8103>.

LEVY, René (2001), «Regard sociologique sur les parcours de vie», *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, vol. 95, pp. 1-20.

MAILLARD, Fabienne (2013), «Les "petits" diplômés professionnels français dans la politique éducative et sur le marché du travail», in Guy BRUCY, Fabienne MAILLARD et Gilles MOREAU (éds), *Les «petits» diplômés professionnels en France et en Europe. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 4, pp. 167-188.

MAILLARD, Fabienne et MOREAU, Gilles (dir.) (2019), *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres?*, Toulouse: Octarès.

MILLET, Mathias (2016), «Postface – Système éducatif suisse, modes de socialisation et formes de conscience», *Formation Emploi*, vol. 133, pp. 215-228.

MILLET, Mathias et MOREAU, Gilles (dir.) (2011), *La société des diplômés*, Paris: La Dispute.

MOREAU, Gilles (2003), *Le monde apprenti*, Paris: La Dispute.

PALHETA, Ugo (2012), *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris : PUF.

RASTOLDO, François et MOUAD, Rami (2018), «La formation professionnelle en deux ans : pour quel-le-s jeunes, avec quels parcours de formation et pour quelles insertions?», in Lorenzo BONOLI, Jean-Louis BERGER et Nadia LAMAMRA (éds), *Les enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Zurich : Seismo, pp. 199-224.

RENAHY, Nicolas (2010), «Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion», *Regards Sociologiques*, vol. 40, pp. 9-26.

RETIÈRE, Jean-Noël (2003), «Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire», *Politix*, vol. 63, pp. 121-143.

REY, Séverine, GUÉLAT, Ophélie et KUEHNI, Morgane (2022, à paraître), «Le genre des parcours d'insertion : se former et entrer dans des professions peu mixtes», in Séverine DEPOILLY et Joachim BENET-RIVIÈRE (éds), *Le genre de l'enseignement et de la formation professionnels. Des femmes et du jeu dans la domination*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

ROSE, José (2018), «L'insertion professionnelle : une notion discutée, mais robuste», in Thomas COUPPIÉ, Arnaud DUPRAY, Dominique ÉPIPHANE et Virginie MORA (éds), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions* (vol. 1), Marseille : Céreq Essentiels, pp. 15-17.

SCHWERI, Jürg (2018), «La formation professionnelle face au marché du travail. Forces, faiblesses et défis futurs», in Lorenzo BONOLI, Jean-Louis BERGER et Nadia LAMAMRA (éds), *Les enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Zurich : Seismo, pp. 102-125.

TANGUY, Lucie (1986), *L'introuvable relation formation emploi*, Paris : La Documentation française.

TANGUY, Lucie (2005), «De l'éducation à la formation : quelles réformes?», *Éducation et sociétés*, vol. 16, n° 2, pp. 99-122, <https://doi.org/10.3917/es.016.0099>.

TANGUY, Lucie (2016), *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, Paris : La Dispute.

TRAMPUSCH, Christine (2010), «Employers, the State, and the Politics of Institutional Change. Vocational Education and Training Regimes in Austria, Germany and Switzerland», *European Journal of Political Research*, vol. 49, n° 4, pp. 545-573.

VERDIER, Éric et VULTUR, Mircea (2016), «L'insertion professionnelle des jeunes : un concept historique, ambigu et sociétal», *Revue Jeunes et Société*, vol. 1, n° 2, pp. 4-28.

VERNIÈRES, Michel (1997), «La notion d'insertion professionnelle», in Michel VERNIÈRES (dir.), *L'insertion professionnelle. Analyses et débats*, Paris : Economica, pp. 9-28.

WETTSTEIN, Emil et GONON, Philipp (dir.) (2009), *Berufsbildung in der Schweiz*, Berne : hep Verlag.

WETTSTEIN, Emil, SCHMID, Evi et GONON, Philipp (2014), *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure*, Berne : hep Verlag.

WITTORSKI, Richard (2008), «Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés», *Formation Emploi*, vol. 101, pp. 105-117.

ZAOUANI-DENOUX, Souad et MAZALON, Élisabeth (2019), *La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches*, Paris : L'Harmattan.

ENJEUX POLITIQUES ET ÉCONOMIQUES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS : UNE MÉTAMORPHOSE PERMANENTE AU SERVICE D'UNE MEILLEURE INSERTION DES DIPLÔMÉ·E·S ?

FABIENNE MAILLARD

Admettre que les diplômes sont des constructions sociales, et donc des constructions historiques comme le souligne Jean-Claude Passeron¹, impose de les considérer comme des objets dynamiques, qui évoluent et peuvent même parfois muter. Dans le cas des diplômes professionnels français, qui correspondent au secondaire II suisse et sont au cœur de ce chapitre, ces transformations sont permanentes et toujours justifiées par les évolutions du travail et de l'emploi². Parallèlement à la rénovation régulière des *curricula*, censée intervenir tous les cinq ans, des réformes sont sans cesse engagées : elles remodelent les diplômes, en inventent de nouveaux... mais changent aussi leurs finalités et leurs fonctions sociales.

À partir de ces réformes et des dispositifs institués, plusieurs chercheur·e·s estiment que le modèle français d'éducation et de formation est « adéquatinniste », autrement dit en quête d'une relation la plus étroite possible entre système éducatif et système productif³, jusque dans l'enseignement supérieur⁴. De fait, tous les diplômes sont devenus « professionnels » depuis la loi de

1. Passeron, 1991.

2. Si des logiques budgétaires sont présentes dans certaines réformes ou mesures, elles ne sont en général pas revendiquées ainsi. Le nombre trop élevé des diplômes, des examens et des enseignants constitue néanmoins un argument récurrent dans les discours des ministres de l'Éducation nationale qui portent sur la voie professionnelle, et il a bien à voir avec le coût de la formation.

3. Tanguy, 2002.

4. Charles, 2015.

modernisation sociale instituée en 2002⁵, à l'exception du baccalauréat général (équivalent de la maturité gymnasiale) et du brevet qui sanctionne la fin du secondaire I. Ils doivent donc tous se décliner en compétences et viser des emplois précis. Après avoir été plutôt rare puis s'être progressivement diffusée à force de réformes éducatives, dans la deuxième moitié du XX^e siècle, la détention d'un diplôme professionnel est devenue en France une norme sociale, au nom de la défense de l'employabilité et de la sécurisation des parcours professionnels. Grâce à leurs diplômes, et il y en a de toutes sortes, les individus doivent devenir acteurs de leur carrière et donc se prémunir contre le chômage et la précarité. Ce projet de responsabilisation des individus et d'individualisation de la relation salariale est inscrit dans toutes les lois relatives à l'éducation, à la formation et au travail⁶.

Cependant, malgré l'augmentation considérable du nombre des diplômé·e·s, le taux de chômage des jeunes est en France de 21 %, alors qu'il est de 14 % en moyenne dans l'Union européenne⁷. Si les non-diplômé·e·s en sont les premières victimes, les diplômé·e·s de la voie professionnelle sont aussi particulièrement touché·e·s. En outre, ils et elles accèdent de moins en moins vite à des emplois stables et n'obtiennent pas facilement des emplois qualifiés⁸. Un tel décalage invite à mettre en question les politiques d'éducation et de formation et à s'interroger sur ce que revêt l'adéquationnisme qu'elles promeuvent. Quelles en sont les formes au-delà du discours rhétorique, soigneusement repris par les responsables politiques qui se succèdent dans les différents gouvernements ? Pourquoi, alors que tout est censé être mis en œuvre pour que s'ajustent l'offre et la demande de travail, le chômage, la précarité et le déclassement professionnel sont-ils si souvent subis par les sortant·e·s de la voie professionnelle ? Plutôt que de partir de l'insertion des jeunes dans le système d'emploi, comme c'est l'usage

5. Cette loi vise à généraliser l'accès des actifs et actives à une certification professionnelle, terme par lequel elle désigne tous les parchemins à finalité professionnelle existants, qu'ils soient délivrés par des ministères, des branches professionnelles, des organismes de formation privés ou des entreprises. C'est dans cet objectif que sont créés la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCNP), le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), ainsi que la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE), qui permet à des candidat·e·s doté·e·s d'une expérience professionnelle salariée, indépendante ou bénévole de trois ans (un an désormais) d'obtenir une certification sans condition de formation formelle ni d'examen.

6. Maillard, 2017.

7. Eurostat, 2019.

8. Couppié *et al.*, 2018.

lorsqu'il est question de relations entre diplômés et emplois, je propose d'inverser la perspective, en considérant à la fois les modes d'élaboration des diplômés professionnels, les rénovations dont ils font l'objet et l'ambiguïté de leur position dans le système éducatif⁹. Il s'agit ainsi d'interroger les relations diplômés-emplois non pas sur le marché du travail, mais dans le cadre même de la conception des diplômés et de la politique éducative dont ils sont les vecteurs. Ces diplômés forment 665 000 élèves, soit un-e lycéen-ne sur trois, et 260 000 apprenti-e-s¹⁰. Parmi eux, le baccalauréat professionnel (bac pro par la suite, équivalent de la maturité professionnelle) est le deuxième baccalauréat de France en termes de candidat-e-s.

Après avoir déconstruit le modèle adéquationniste dans une première partie, mon propos portera plus précisément sur ce diplôme professionnel singulier qu'est le bac pro. Cette analyse, fondée sur l'approche sociohistorique et l'enquête de terrain, s'inscrit dans une sociologie des diplômés qui cherche à éclairer les contradictions des politiques d'éducation et de formation et leurs effets sociaux.

UN MODÈLE ADÉQUATIONNISTE ?

Bien que la formation professionnelle initiale prépare explicitement à la vie active, cette mission n'est pas forcément exclusive. Les États peuvent ainsi privilégier la formation citoyenne plutôt que la formation productive, projeter une nouvelle conception de l'individu à faire advenir ou assujettir la formation aux dits « besoins » des entreprises. Si c'est un modèle adéquationniste qui caractérise la France, cette dernière proposition doit l'emporter sur les autres. En première instance, plusieurs indices signalent l'existence de ce modèle.

UNE PROXIMITÉ A PRIORI MARQUÉE ENTRE DIPLÔMES ET EMPLOIS

En France, comme en Suisse, la formation professionnelle a été instituée pour répondre aux besoins en main-d'œuvre générés par l'industrialisation. Bien que la première révolution industrielle ait pu avoir lieu avec une main-d'œuvre peu éduquée et peu formée, le manque de personnels qualifiés a été considéré

9. Ces objets sont au cœur des recherches que je mène depuis une trentaine d'années.

10. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2018.

comme un problème dans la deuxième partie du XIX^e siècle¹¹. Toutefois, comme l'a montré Lorenzo Bonoli pour la Suisse¹², la formation professionnelle a également été mise en place pour réduire les tensions sociales et détourner les ouvrier·ère·s de leur pulsions révolutionnaires¹³. En France cependant, le choix réalisé à la fin du XIX^e siècle, sous la III^e République, n'a pas été de développer l'apprentissage, mais de confier à l'institution éducative la formation des futur·e·s ouvrier·ère·s et employé·e·s¹⁴. Les nouveaux responsables politiques voulaient soustraire la formation à la tutelle du patronat en lui confiant la tâche de façonner des individus susceptibles de maintenir la République en place et de contribuer au progrès sans s'adonner au goût de la révolte. Dans la mesure où les grands patrons de l'époque voulaient conserver la mainmise sur la formation des travailleurs et travailleuses, et ne pas avoir à faire face à des ouvriers et des ouvrières trop savants, cette initiative leur a d'abord beaucoup déplu. Ils étaient opposés à cette « académisation ». Ils l'ont néanmoins acceptée, avec la métallurgie en fer de lance, parce qu'ils ont été invités à définir les diplômes et à évaluer les candidat·e·s, mais aussi parce qu'en prenant en charge la formation, l'État en assumait les coûts, tout en offrant aux entreprises de nouveaux moyens pour trier et sélectionner la main-d'œuvre.

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, les employeur·e·s jouent un rôle crucial dans la construction des diplômes, mais cet engagement est à l'origine d'une telle inflation de titres que le gouvernement français, en 1942 et 1943, choisit de centraliser le processus d'élaboration des diplômes : ils deviennent nationaux et suivent les mêmes prescriptions réglementaires¹⁵. Quelques années plus tard, en 1948, les syndicats de salarié·e·s sont inclus dans le dialogue social qui régit la politique des diplômes. Encore aujourd'hui, aucun diplôme de la voie professionnelle ne peut voir le jour, être rénové ou supprimé sans l'avis des instances paritaires que sont les commissions professionnelles consultatives.

Outre ce rôle joué par les employeur·e·s puis par les instances représentatives des salarié·e·s, un autre indice va dans le sens de l'adéquationnisme. Il relève de la mise en correspondance des

11. Brucy, 1998.

12. Bonoli, 2016.

13. Charlot et Figeat, 1985.

14. Brucy, 1998.

15. *Idem*.

diplômes, quels qu'ils soient, avec des catégories d'emploi, au sein d'une nomenclature dite « des niveaux de formation », instaurée en 1969 sous sa forme actuelle¹⁶. À chaque niveau de formation, dans lequel sont classés plusieurs diplômes supposés équivalents, est associée une catégorie d'emplois. Les diplômes du niveau IV, auquel appartient le baccalauréat, sont par exemple corrélés aux emplois d'ouvrier-ère-s et d'employé-e-s très qualifié-e-s, ainsi que de technicien-ne-s. Élaborée dans le cadre de la planification, sous l'égide du Commissariat général du Plan, cette nomenclature interministérielle devait permettre de projeter les besoins en formé-e-s pour chaque catégorie d'emplois et d'organiser, de manière prévisionnelle, les réponses appropriées en matière de diplômes. Selon Lucie Tanguy¹⁷, la mise en place de cette nomenclature manifeste une volonté de subordonner le système éducatif aux entreprises.

Ensuite, dans les années 1980, les référentiels et les compétences arrivent et sont à leur tour considérés comme la preuve de l'ingérence des entreprises dans le système éducatif¹⁸. Un nouveau modèle de conception des diplômes est mis en place : les objectifs du diplôme priment sur la formation et les compétences sur les savoirs. Le changement de paradigme est notable, puisque le procès de formation devient secondaire, a priori dominé par les exigences de l'emploi. Au moment de définir les diplômes et leurs référentiels, les partenaires sociaux ont pour consigne d'exclure toute référence à la formation et à un public cible. Même si les jeunes en formation initiale constituent la majorité des candidat-e-s aux diplômes de la voie professionnelle, ces derniers attirent également des candidat-e-s libres, des candidat-e-s passé-e-s par la formation à distance ou par la formation continue, ou encore par la validation des acquis de l'expérience (VAE). C'est pour respecter cette diversité et éviter tout tropisme scolaire, considéré comme un facteur d'inégalités, que la formation est évincée des négociations portant sur les *curricula* des diplômes. Une telle éclipse ne fait pas pour autant l'unanimité. En 1994, Françoise Ropé et Lucie Tanguy élaborent une critique cinglante des référentiels et de l'approche par les compétences qui les étiait, car il s'agit selon elles d'introduire un modèle managérial d'entreprise au sein du système éducatif et d'éradiquer les savoirs

16. Tanguy, 2002.

17. *Idem.*

18. Maillard, 2003.

les moins immédiatement utiles au travail¹⁹. Comme, en plus, les stages en entreprise sont devenus obligatoires dans la préparation des diplômes de la voie professionnelle, un régime adéquatniste semble bien avoir été progressivement institué.

Pourtant, malgré tous ces rapprochements entre les diplômes professionnels et le monde du travail, d'autres éléments en montrent les limites.

DES DIPLÔMES PROFESSIONNELS AU SERVICE DE LA SCOLARISATION ET DES OBJECTIFS DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE

Déjà, il faut noter que, comme leur nom l'indique, les commissions professionnelles sont seulement «consultatives», ce qui tempère leur influence. C'est le ou la ministre qui décide des grandes réformes et signe toutes les décisions relatives aux diplômes professionnels. Cette distribution du pouvoir suscite beaucoup de conflits, car les organisations patronales et syndicales revendiquent une responsabilité plus importante dans la politique des diplômes. Si les diplômes sont des conventions, ils sont surtout le produit de rapports sociaux dans lesquels s'opposent des conceptions du travail, de l'emploi, mais aussi du salariat.

L'intégration de l'enseignement professionnel dans le système scolaire, au cours des années 1960, ne va pas non plus dans le sens d'un rapprochement avec le monde du travail. En devenant une filière scolaire, il perd en effet son autonomie et sa sélectivité pour se voir attribuer une mission de gestion des flux scolaires. Sous l'effet des politiques de massification du second degré, qui reportent à 16 ans l'âge de fin de scolarité obligatoire, ses effectifs explosent, mais ils sont en partie composés de jeunes en difficulté qu'il faut conduire coûte que coûte au second degré et maintenir à l'école jusqu'à l'âge légal. Autrement dit, l'enseignement professionnel s'ouvre à des jeunes qui ne souhaitent pas s'y former, mais qui y sont néanmoins orientés, et qui ne correspondent pas aux profils requis pour apprendre les métiers enseignés. Par ailleurs, le diplôme dont les effectifs augmentent le plus est le CAP (Certificat d'aptitude professionnelle), bien qu'il ait été déclaré obsolète par le ministre de l'Éducation Christian Fouchet en 1965. Ce diplôme, censé disparaître des établissements scolaires en raison de ses liens jugés trop étroits avec l'artisanat et des industries en

19. Ropé et Tanguy, 1994.

déclin, est le premier diplôme à être préparé en 1970, avec plus de 511 000 élèves et 230 000 apprenti·e·s²⁰. Il a absorbé une partie de l'explosion scolaire, au prix d'un déclassement dans le système éducatif comme sur le marché du travail, où sa valeur d'échange s'affaiblit. Tout en connaissant une croissance fulgurante, l'offre de places s'inscrit en masse dans des secteurs d'activité en plein déclin, comme la mécanique générale pour les garçons et la couture industrielle pour les filles. Longtemps identifié comme le diplôme de la qualification ouvrière, ce qui en a fait un emblème d'une certaine promotion sociale²¹, le CAP devient le diplôme des exclu·e·s de la voie générale, mais aussi un diplôme qui conduit mal à l'emploi lorsque la croissance économique s'interrompt et que se termine la période des Trente Glorieuses (1945-1975).

Paradoxalement, alors qu'une part des politiques publiques prône une plus grande proximité entre le système éducatif et le système d'emploi, les grandes réformes de démocratisation du système éducatif engagées dans les années 1960 et 1970 élargissent l'accès à l'enseignement secondaire en faisant de la voie professionnelle une filière de « relégation », image qui lui est toujours accolée. Dans cette période, pourtant, la détention d'un diplôme n'est pas encore très répandue et la majorité de la population active occupe des emplois d'ouvrier·ère·s ou d'employé·e·s (elle compte 37 % d'ouvrier·ère·s et 24 % d'employé·e·s en 1975, selon l'INSEE). Les besoins en main-d'œuvre qualifiée sont en outre considérables. Ce n'est donc pas le fonctionnement du marché du travail qui est à l'origine de la dévalorisation de la voie professionnelle, mais des mesures expresses, inspirées par des objectifs de gestion des flux et par une conception ségrégative de la démocratisation éducative²². Ces mesures auront néanmoins des effets sur le marché du travail, puisqu'à la fin des années 1970, les diplômé·e·s de la voie professionnelle sont avec les non-diplômé·e·s les premier·ère·s à être touché·e·s par le chômage et la précarité professionnelle. Pointé par un nouvel organisme d'études, le Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications), créé en 1971, le chômage juvénile devient un « problème social ». De nouvelles réformes du système éducatif vont donc être envisagées, au nom des évolutions de l'emploi et de la lutte contre le chômage.

20. Maillard, 2005.

21. Bruçy, 2013.

22. Merle, 2002.

UN NOUVEAU DIPLÔME POUR RENOUVELER L'OFFRE DE FORMATION, REVALORISER LA VOIE PROFESSIONNELLE ET ANTICIPER LES ÉVOLUTIONS DE L'EMPLOI: LE BAC PRO

C'est un nouveau gouvernement, socialiste, qui se lance dans ce programme. Il projette d'élever le niveau général d'éducation et de rendre le système éducatif plus à même d'anticiper les évolutions de l'emploi, en étant convaincu qu'un nouveau système d'emploi va advenir et que les emplois d'exécution n'y auront plus leur place. La diffusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'informatisation des procès de production et la mise en place de nouvelles organisations du travail fondent cette perspective, dont l'histoire récente montre qu'elle relève plutôt de la croyance, puisque les emplois d'exécution continuent d'occuper plus de la moitié de la population active. La démocratisation du système éducatif est à nouveau promue, mais en visant cette fois le baccalauréat et l'enseignement supérieur. Un nouvel objectif est affiché au milieu des années 1980 : conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000, alors que ce taux dépasse à peine 30 %. Dans ce contexte de morosité économique et d'effervescence éducative, un nouveau diplôme professionnel voit le jour : le bac pro, qui illustre bien les contradictions du modèle français de construction et de gestion des diplômes professionnels.

UN DIPLÔME PEU ORTHODOXE

Ce diplôme est créé en 1985, officiellement pour répondre aux nouveaux besoins des entreprises en matière d'autonomie, d'initiative et de responsabilité des salarié-e-s, de manière plus officieuse pour rendre accessible l'objectif des 80 % au niveau du bac en 2000²³, sans modifier la structure segmentée du système éducatif. Ses cibles sont les emplois d'ouvrier-ère-s et d'employé-e-s très qualifié-e-s, voire de technicien-ne-s. Le déclin du taylorisme, les nouveaux modes de production et l'appel à l'autonomie comme à l'initiative des salarié-e-s réclament, disent les prévisionnistes, de nouvelles compétences²⁴. Le bac pro est également présenté comme un moyen de décloisonner et revaloriser la voie professionnelle, jusque-là dépourvue de baccalauréat et taxée « d'enseignement technique court ».

23. Prost, 2002.

24. Maillard, 2005.

Ce nouveau diplôme a une particularité: il se prépare en deux ans, mais pour accéder à la formation il faut déjà posséder un diplôme professionnel, lui-même accessible en deux ans (un brevet d'études professionnelles – BEP – le plus souvent, ou bien un CAP). C'est donc un baccalauréat dont la formation dure quatre ans, au lieu de trois pour les autres baccalauréats, et dont l'accès est limité autant par la détention d'un premier diplôme que par l'offre de places disponibles, très variable d'une région à l'autre et d'un établissement à un autre. Grâce à son attractivité et à ses promesses professionnelles, le bac pro autorise une certaine sélection des candidats à l'entrée en formation. De tels éléments sont censés garantir la qualité de la formation. Mais c'est aussi un baccalauréat hétérodoxe, puisque sa première finalité est l'entrée dans la vie active, alors que, par définition, le baccalauréat est propédeutique. Ces caractéristiques lui valent une volée de critiques. Elles proviennent de certaines organisations patronales (dans l'artisanat, l'hôtellerie-restauration, les services aux personnes...), qui mettent en cause la nécessité d'un baccalauréat dans la formation professionnelle et y voient une forme de scolarocentrisme. Les chercheurs se mêlent à la critique, dans la mesure où ce diplôme leur apparaît comme un faux baccalauréat, puisqu'il ne prépare pas à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur²⁵. Jugé trop académique par les uns, le diplôme est considéré comme trop professionnel par les autres.

Malgré toutes ces critiques, le bac pro prend rapidement position dans le système éducatif. Cette expansion n'est pas, cependant, totalement spontanée. Un ensemble de mesures spécifiques y contribuent, souvent prises à bas bruit par l'administration centrale du Ministère de l'éducation nationale, sans que puisse être clairement identifiée la chaîne des responsabilités²⁶. De nombreux CAP sont ainsi éliminés pour faire de la place au bac pro dans les lycées professionnels, qui doivent fonctionner à moyens constants. Premier diplôme de la voie professionnelle, le CAP est accusé d'archaïsme et d'exigences insuffisantes, ce qui justifie son exclusion de l'enseignement professionnel. Sa chute est rapide, puisque ses effectifs passent de 434 000 en 1985 à 142 000 en

25. Zarifian, 1993; Beaud et Pialoux, 2001.

26. Maillard, 2005. Mes travaux mettent en valeur une succession de mesures allant toutes dans le sens de la suppression du CAP dans l'enseignement professionnel, alors même que les responsables institutionnels des différents services chargés des diplômes professionnels affirment haut et fort qu'ils défendent le CAP et tiennent à sa conservation.

1990²⁷, il n'est toutefois pas supprimé, mais dédié à l'apprentissage et à la formation continue, ainsi qu'à l'accueil des jeunes en grande difficulté scolaire présumés incapables de s'engager dans la préparation d'un autre diplôme. Il apparaît néanmoins comme un diplôme résiduel dont l'avenir semble très compromis. Déjà mis à mal par la politique de massification scolaire des années 1970, le CAP ne se remettra pas de cette assignation, qui va le conduire à ne plus être considéré que comme un « petit diplôme », situé au plus bas de la hiérarchie des diplômes français²⁸.

Si le bac pro séduit les parents d'élèves et les élèves, son essor résulte beaucoup de cette éviction. Un nouveau problème apparaît cependant. En tant que baccalauréat, il donne forcément accès à l'enseignement supérieur, puisque c'est inscrit dans la loi. Pour les enseignant·e·s comme pour les élèves et leurs familles, le bac pro ouvre les portes de l'enseignement supérieur. Mais ce qui vaut pour les agents sociaux embarrasse le ministère, qui voit dans l'association du bac pro et de la poursuite d'études un risque de dénaturation du diplôme²⁹. Différentes recommandations sont dès lors adressées aux rectorats d'académie et aux professionnel·le·s de l'enseignement supérieur pour restreindre les flux de bachelier·ère·s professionnel·le·s dans l'enseignement supérieur.

Difficilement justifiable en raison de l'intitulé même du diplôme, la position du ministère est restée intangible pendant quelques années. Toutefois, dans la mesure où le chômage juvénile ne s'est pas interrompu et où les aspirations à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur se sont largement répandues, il a dû faire quelques concessions. Il a favorisé par exemple la poursuite d'études des titulaires du bac pro dans le supérieur professionnel court (bac + 2), en attribuant une place de droit aux titulaires d'une mention « très bien » ou « bien » dans les sections préparant au Brevet de technicien supérieur (BTS). La poursuite d'études des bachelier·ère·s professionnel·le·s pose en effet quelques questions :

27. Maillard, 2005.

28. Maillard, 2013. Depuis 2000, plusieurs tentatives de relance du CAP ont été engagées, les élèves composant une bonne partie de son public et les emplois auxquels il conduit étant loin d'avoir tous disparu. Dans les services aux personnes, ces derniers sont même en pleine croissance. Cependant, c'est surtout la disparition du cursus de formation au BEP, lors de la rénovation de la voie professionnelle de 2009, qui va permettre aux effectifs du CAP de connaître une nouvelle expansion. Préparé en cours de formation au bac pro et doté d'un nombre restreint d'épreuves d'évaluation, le BEP ne subsiste plus qu'en tant que « diplôme intermédiaire », configuration inédite dans le système de certification français.

29. Bouyx, 1996.

vers quelles études l'encourager? Comment y préparer avec un *curriculum* qui n'y dispose pas?

La réponse est donnée en 2007. Un nouveau gouvernement à la volonté de réforme très affirmée entreprend une « rénovation de la voie professionnelle » : celle-ci ramène la formation au bac pro de quatre à trois ans, et supprime au passage le cursus qui conditionnait l'entrée en bac pro et qui était sanctionné par un BEP. Cette rénovation, qui est en fait une réforme structurelle, affiche également la double finalité du diplôme : insertion et poursuite d'études. Une fois encore, les besoins des entreprises, les transformations du travail servent d'arguments au ministre, Xavier Darcos, mais un élément plus neuf est ajouté : mettre les baccalauréats et les filières d'enseignement à parité, au moins sur le plan formel.

Imposée sans débats préalables, cette réforme a été violemment contestée par les partenaires sociaux, qui l'ont jugée autoritaire et sans intérêt du point de vue de l'emploi³⁰. Leur opposition à la suppression de la formation au BEP a également été vive. Une autre solution avait leur préférence : offrir deux parcours en parallèle, soit un parcours en trois ans pour les élèves aux meilleures dispositions scolaires et un parcours en quatre ans pour les autres. Cette proposition n'a eu aucune audience, car elle était très coûteuse, alors que le projet consistait aussi à réduire le nombre de diplômes, de classes et de postes d'enseignant-e.s. Elle imposait en outre une nouvelle forme de segmentation, contestable, de l'offre de formation.

En dépit des oppositions qu'elle a rencontrées, qui provenaient aussi de l'administration du ministère et de l'inspection générale, la réforme a été très rapidement mise en place. Elle a favorisé l'expansion du bac pro et a permis à la France d'augmenter le nombre de ses bachelier-ère.s. L'objectif de conduire 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat a non seulement été atteint, mais dépassé, puisque ce sont 80 % de diplômé-e.s qu'il faut désormais compter (et non pas de jeunes possédant le « niveau », catégorie qui inclut les interruptions de cursus et les échecs à l'examen). Grâce à l'importance de ses effectifs, le bac pro occupe désormais la deuxième place au sein des baccalauréats. Au nom de ces résultats, la réforme a été considérée comme un succès par ceux qui l'ont mise en place. Observé de près, ce succès s'avère moins net.

DES PROMESSES TOUJOURS REPORTÉES

30. Maillard, 2016.

Ainsi, la revalorisation de la voie professionnelle, pourtant promise, n'a pas vraiment eu lieu, sachant que la gestion des élèves en difficulté reste l'une de ses principales missions. Venus d'élèves plus jeunes qui sortent tout droit du collège (secondaire I suisse), les projets professionnels ne se sont pas affermis et c'est toujours l'offre de places qui régit l'affectation des élèves. Cette jeunesse et le flou des motivations individuelles rendent la quête de stages parfois très difficile : face à la concurrence qu'impose la généralisation des stages depuis que tous les diplômés sont devenus professionnels, les employeur·e·s ont changé leurs critères d'accueil des stagiaires. Que ce soit pour un stage, un apprentissage ou un emploi, la grande jeunesse est peu appréciée en France. L'apprentissage, qui s'était lancé dans l'aventure du bac pro à la fin des années 1980, le fait beaucoup moins depuis que le diplôme se prépare en trois ans. Les employeur·e·s trouvent en effet les candidat·e·s trop peu expérimenté·e·s et la durée de la formation trop longue pour un seul contrat. Les chiffres mettent en valeur cette désaffection, puisqu'ils sont passés de près de 67 000 en 2010 à 50 000 en 2016³¹.

Quant aux passerelles entre les filières d'enseignement, elles existent, mais sont à sens unique : les élèves en difficulté dans les formations académiques sont réorientés dans la filière professionnelle. En revanche, les excellents élèves de cette filière n'ont pas de place dans les formations académiques.

Pour ce qui concerne la poursuite d'études, celle-ci s'est développée, mais elle pose problème. Dans les établissements d'enseignement supérieur, c'est comme faux et fausses bachelier·ère·s que les bachelier·ère·s professionnel·le·s sont perçu·e·s, parce que leurs savoirs et leur rapport aux études ne correspondent pas à ce que réclament les études supérieures. Ils n'y sont donc pas spontanément bienvenus. Le *curriculum* de leur diplôme ne les prépare pas à l'enseignement supérieur, que ce soit en termes de contenus disciplinaires, d'exigences de conceptualisation ou de manière de travailler. Pour réguler cette poursuite d'études et limiter le nombre des échecs, particulièrement élevé à l'université, le ministère a publié plusieurs recommandations et indique dans sa « Liste des diplômes », éditée chaque année, que le bac pro « permet aussi des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur, en particulier

31. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2018.

en BTS »³². Autrement dit, bien qu'avec son statut de baccalauréat le bac pro puisse conduire a priori à toutes les filières de l'enseignement supérieur, c'est dans le supérieur professionnel court qui mène en deux ans au brevet de technicien supérieur (BTS) qu'il a vraiment sa place. Plus proche de leur formation par ses ambitions professionnelles, l'importance de ses stages et les domaines d'activités visés, cette filière est aussi celle que les bachelier-ère-s professionnel-le-s privilégient. Ils et elles peuvent cependant formuler d'autres choix et ne pas apprécier la restriction de leurs perspectives d'études supérieures. Comme le soulignent Claire Lemètre, Juliette Mengneau et Sophie Orange³³, les portes de l'enseignement supérieur ont seulement été entrouvertes aux titulaires du bac pro.

De quelque côté que l'on se place, le mouvement rapide des réformes et les revirements du ministère sur les finalités du bac pro se révèlent difficiles à suivre. Les enseignant-e-s de la voie professionnelle que j'interroge dans mes enquêtes, qu'elles portent sur les transformations du bac pro ou plus récemment sur une spécialité de ce diplôme – Gestion Administration –³⁴, se déclarent ainsi très troublé-e-s par les injonctions contradictoires qui leur sont adressées. Pour la plupart de ces enseignant-e-s, la double finalité d'un diplôme impose des choix. Celles et ceux qui envisagent le bac pro comme un diplôme de poursuite d'études tendent par exemple à supprimer certains savoir-faire de leur enseignement, quitte à pénaliser les sortant-e-s de la formation sur le marché du travail. Ils et elles affirment ne pas pouvoir tout mener de front en seulement trois ans avec un public difficile, souvent marqué par d'importantes difficultés scolaires et dont l'orientation est encore très souvent imposée. Face à ces dilemmes, ils et elles font part de leur désarroi, parfois d'autant plus grand que sont arrivés en bac pro des élèves

32. *Liste des diplômes*, édition 2019, Commissions professionnelles consultatives, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.

33. Lemètre, Mengneau et Orange, 2016.

34. Voir la bibliographie. Pour ce qui concerne la réforme de la voie professionnelle engagée fin 2007, la recherche a eu lieu en 2010 et a porté sur deux bacs pros tertiaires : Commerce et Restauration. Elle a été réalisée dans 15 établissements de deux régions aux caractéristiques scolaires et économiques distinctes, l'Île-de-France et les Hauts-de-France ; 41 enseignant-e-s ont été interrogé-e-s, auquel-le-s s'ajoutent 7 représentant-e-s de l'administration centrale du Ministère de l'éducation nationale. Une analyse des textes officiels, des sites syndicaux et des comptes rendus des réunions paritaires organisées au moment où la réforme a vu le jour a également été menée. Quant à l'investigation consacrée au bac pro Gestion Administration, elle a mobilisé une trentaine d'enseignant-e-s de 10 établissements, au sein de 3 régions : Hauts-de-France, Île-de-France, Auvergne Rhône-Alpes ; 9 membres de l'administration centrale du ministère et de l'inspection ont été interrogés à plusieurs reprises. Une approche sociohistorique du diplôme a également été mise en œuvre.

qui n'y accédaient pas quelques années plus tôt et dont les dispositions scolaires s'accordent mal avec une formation en trois ans. La normalisation du baccalauréat va par conséquent avec un fort taux d'absentéisme de la part des élèves, et s'accompagne d'un taux d'abandon qui reste élevé malgré toutes les tentatives engagées pour le réduire (autour de 10 %).

Plutôt qu'une revalorisation de la voie professionnelle, l'incitation à la poursuite d'études, qui a dominé les politiques éducatives des dernières décennies, a produit une déprofessionnalisation en chaîne des diplômes professionnels, ainsi qu'une certaine dévalorisation de leur fonction d'insertion³⁵. Dès lors que la poursuite d'études représente une norme sociale, intériorisée comme telle par les jeunes, par leurs parents et par une grande part des enseignant-e-s de la voie professionnelle, la préparation immédiate à l'emploi ne jouit pas d'une grande faveur, d'autant plus lorsqu'elle mène à des emplois d'exécution. Une certaine euphémisation des gestes pratiques, du rôle joué par le corps dans les activités de travail, a également pris place dans les référentiels comme dans les pratiques enseignantes. En première année, les stages suivis par les élèves de bac pro ne sont pas non plus toujours orientés vers l'apprentissage du travail, mais plutôt vers la découverte du monde professionnel, ce que la concurrence pour l'accès aux stages tend à accentuer.

Pour enrayer ce mouvement, une nouvelle réforme de la voie professionnelle est en train de prendre place sous l'égide de l'actuel ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer. Elle prévoit de consolider la finalité professionnelle du bac pro et de développer sa préparation en apprentissage. Mais de quelle finalité professionnelle est-il question après tant d'années de scolarisation de la voie professionnelle? Dans quelle mesure ce projet sera-t-il traduit dans la pratique, alors que la fonction scolaire des diplômes professionnels l'emporte souvent sur tout autre objectif? Ainsi, plusieurs diplômes où les filles sont majoritaires, comme ceux du tertiaire administratif, ne visent ni l'emploi ni la poursuite d'études³⁶. Sur le marché du travail, ces jeunes filles affrontent plus que les autres le chômage et la précarité. Elles sont par ailleurs nombreuses à finir par se retirer du marché du travail, sans que cela soit considéré comme un problème social. Si la formation

35. Maillard, 2016.

36. Maillard, 2018.

professionnelle est genrée, comme le sont les emplois, elle est aussi très inégalement ambitieuse selon le public auquel elle s'adresse.

De tels constats invitent à mettre en question les ambitions de la nouvelle réforme. Quel est le type de rapprochement entre formation et emploi qu'elle envisage? Est-il question de limiter la poursuite d'études des bachelier-ère-s professionnel-le-s, comme la diminution des heures consacrées à l'enseignement général tend à le laisser supposer? S'agit-il de mieux circonscrire les voies d'enseignement et de les rendre moins poreuses? D'emblée, le fait que cette réforme soit entreprise en parallèle de la réforme du baccalauréat signale tout renoncement à la mise à parité des différents baccalauréats.

CONCLUSION

Instruments de la politique scolaire, les diplômes professionnels sont régulièrement reconfigurés, ce qui a des effets sur l'offre de formation, mais également sur le marché du travail. Le brouillage des signaux envoyés aux entreprises par les diplômés de la voie professionnelle se repère dans les résultats des enquêtes que mène le Céreq : elles montrent en effet la dévalorisation de ces diplômes dans le système d'emploi³⁷. Plus de trente ans après sa création, et une vingtaine d'années après le bilan établi par Myriam Campinos³⁸, le bac pro ne bénéficie toujours pas d'un espace de qualification qui lui soit propre. Si les évolutions du travail et de l'emploi servent à justifier chaque réforme, elles apparaissent surtout comme des arguments de communication. Le modèle adéquationniste relève par conséquent plus de la rhétorique que de la mise en pratique. Cette rhétorique n'est pas pour autant dénuée de performativité, dans le sens où elle permet d'imposer un nouveau cadre cognitif. Impossible à atteindre, l'objectif d'adéquation propose en effet un corpus d'arguments peu discutables, tant ils semblent orientés par la raison et par les faits. Si les contestations sont nombreuses, elles pèsent peu face aux objectifs affichés de lutter contre le chômage et d'assurer un avenir meilleur aux sortant-e-s du système éducatif. Quant aux promesses non tenues des réformes, elles peuvent toujours s'expliquer par l'instabilité de la conjoncture économique ou par l'impéritie des politiques antérieures. Élément important du

37. Couppié *et al.*, 2018.

38. Campinos-Dubernet, 1995.

système éducatif et de la reproduction d'un ordre social très hiérarchisé, la voie professionnelle connaîtra sans doute de nombreuses réformes dans les prochaines années. Il est cependant peu probable qu'elles changent de paradigme et rompent avec le public des jeunes en difficulté scolaire d'origine populaire que forme principalement cette voie de formation, comme avec ses objectifs de régulation des flux scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUD, Stéphane et PIALOUX, Michel (2001), «Les bacs pros à l'université. Récit d'une impasse», *Revue française de pédagogie*, vol. 136, pp. 87-95.

BONOLI, Lorenzo (2016), «Aux origines de la formation professionnelle suisse: une logique de reproduction sociale», *Formation Emploi*, vol. 133, pp. 17-34.

BOUYX, Benoît (1996), «Les diplômés de l'enseignement technique et professionnel: 1980-1995», *Éducation et Formations*, vol. 45, pp. 71-78.

BRUCY, Guy (1998), *Histoire des diplômés de l'enseignement technique*, Paris: Belin.

BRUCY, Guy (2013), «Penser historiquement le CAP», in Guy BRUCY, Fabienne MAILLARD et Gilles MOREAU (dir.), *Le CAP. Un diplôme du peuple, 1911-2011*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 27-41.

CAMPINOS-DUBERNET, Myriam (1995), «Le baccalauréat professionnel: une innovation?», *Formation Emploi*, vol. 49, pp. 3-29.

CHARLES, Nicolas (2015), *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris: La Documentation française.

CHARLOT, Bernard et FIGEAT, Madeleine (1985), *Histoire de la formation des ouvriers en France (1789-1984)*, Paris: Minerve.

COUPPIÉ, Thomas, DUPRAY, Arnaud, ÉPIPHANE, Dominique et MORA, Virginie (dir.) (2018), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*, Marseille: Céreq, coll. Essentiels, n° 1.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2018), *Repères et références statistiques*, Paris: Ministère de l'éducation nationale.

LEMÊTRE, Claire, MENGNEAU, Juliette et ORANGE, Sophie (2016), « "La fac, on me dit que c'est possible, mais que c'est pas faisable". Les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur », in Fabienne MAILLARD et Stéphane BALAS (dir.), *Actes du colloque organisé pour les trente ans du bac pro*, CPC-Étude n° 1, Paris: Ministère de l'éducation nationale, pp. 389-400.

MAILLARD, Fabienne (2003), « Les référentiels des diplômes professionnels et leurs critiques. Une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie*, vol. 145, pp. 163-176.

MAILLARD, Fabienne (2005), « L'ambivalence de la politique éducative: le CAP entre déclin et relance », *Formation Emploi*, vol. 89, pp. 65-78.

MAILLARD, Fabienne (2013), « Les « petits » diplômes professionnels français dans la politique éducative et sur le marché du travail », *Cahiers de la recherche de l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 4, pp. 167-187.

MAILLARD, Fabienne (2016), « La réforme de la voie professionnelle: une politique scolaire? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 41, pp. 151-168.

MAILLARD, Fabienne (2017), « La politique de certification tout au long de la vie: vers la démocratisation du diplôme ou la labellisation des actifs? », *Sociologies pratiques*, vol. 35, pp. 37-47.

MAILLARD, Fabienne (2018), *Le bac pro Gestion Administration, entre malentendus et ambiguïtés*, Rapport pour le Ministère de l'éducation nationale.

MERLE, Pierre (2002), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris: La Découverte, coll. Repères.

PASSERON, Jean-Claude (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris: Nathan.

PROST, Antoine (2002), « Histoire d'un diplôme: le baccalauréat professionnel », in Gilles MOREAU (dir.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris: La Dispute, pp. 95-111.

ROPÉ, Françoise et TANGUY, Lucie (dir.) (1994), *Des savoirs aux compétences*, Paris: L'Harmattan.

TANGUY, Lucie (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, vol. 43, n° 4, pp. 685-709.

ZARIFIAN, Philippe (1993), « Le baccalauréat professionnel: de quelques problèmes non résolus », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 22, n° 2, pp. 179-188.

2. TENSIONS ET COMPROMIS DU « MODÈLE SUISSE » DE FORMATION PROFESSIONNELLE UNE PROSPECTION HISTORIQUE

LORENZO BONOLI

« Nous avons le meilleur système du monde. »¹ C'est en ces termes que l'ancien ministre suisse en charge de la formation professionnelle (FP) Johann Schneider-Ammann parlait en 2018 du système suisse. Ce ton triomphal peut surprendre les expert·e·s du domaine, soit les chercheurs et chercheuses, les responsables fédéraux et cantonaux, jusqu'aux enseignant·e·s et aux formateurs et formatrices, habitué·e·s à voir la FP reléguée comme parent pauvre du système éducatif suisse, toujours dans l'ombre de la voie académique et souvent critiquée et dévalorisée².

Et pourtant, il faut reconnaître que, ces dernières années, la réputation de la FP suisse a pu s'améliorer en Suisse comme à l'étranger. Cette amélioration émerge clairement d'une série de publications internationales qui se penchent sur le modèle helvétique pour en souligner les points forts, notamment sa capacité d'intégrer dans le monde de la formation et du travail un nombre important de jeunes ; la qualité de sa formation, qui reflète les besoins du marché du travail, et sa gestion collective, qui voit la participation de différents acteurs privés et publics³.

Le changement de perception a commencé à opérer à partir de la crise financière de 2008⁴. Cette crise mondiale a en effet dirigé l'attention internationale vers les modèles d'apprentissage dual allemand, autrichien ou suisse, qui auraient contribué à une meilleure résistance des pays respectifs aux effets négatifs de la crise,

1. *Telegiornale 20h00*; Radiotelevisione della Svizzera Italiana, consulté le 10 septembre 2018.

2. Gonon 2013.

3. Notamment OECD, 2009 ; Hoffman et Schwartz, 2014 ; Bertelsmann Stiftung, 2009.

4. Gessler, 2019.

surtout au niveau occupationnel. À partir de ce moment, la FP s'est retrouvée au centre de l'attention internationale, et le modèle dual en particulier est rapidement devenu une sorte de « recette miracle »⁵ contre le chômage des jeunes et contre la pénurie de main-d'œuvre qualifiée.

Cependant, ces tons triomphaux peuvent aussi déranger quelque peu les expert-e-s du domaine, dans la mesure où ils tendent à véhiculer une image superficielle et simpliste de la FP suisse, souvent trop rapidement érigée en « modèle exemplaire »⁶. Cette image tend à cacher la complexité du système suisse et à négliger les problèmes qui le caractérisent et les défis qui l'attendent.

Il est dès lors important de revenir sur ce « succès » pour mettre en évidence notamment les tensions et les compromis qui sont à la base de l'équilibre actuel, un équilibre jugé remarquable dans le débat international, mais un équilibre instable et qui doit être toujours renégocié.

Le but de cette contribution sera d'explorer les enjeux politiques, économiques et socio-éducatifs de la mise en place du système de FP suisse au travers d'une lecture historique, qui nous permettra de mieux comprendre l'émergence d'un double compromis. Celui-ci prend forme à partir de la fin du XIX^e siècle au moment de l'institutionnalisation du domaine et caractérise aujourd'hui encore le système suisse : un compromis entre régulation étatique et autonomie des entreprises, d'une part, et entre finalités économiques et finalités socio-éducatives, de l'autre, qui assure, on le verra, de bons résultats au niveau des perspectives occupationnelles des diplômé-e-s de la FP, mais qui soulève par contre des problèmes au niveau de l'accès à cette formation⁷.

Après avoir présenté les traits principaux du système de FP suisse (partie 1), la contribution reviendra sur les indicateurs souvent évoqués pour parler de son « succès ». Ces points forts seront nuancés par la description des principaux problèmes que le système suisse rencontre (2). La coexistence entre points forts et points faibles nous permet de relever une tension profonde au cœur même de la

5. Le documentaire *Le miracle suisse : la recette anti-chômage*, réalisé par France 2 en 2012, retransmis dans le cadre de l'émission *Un œil sur la planète*.

6. Lamamra, Bonoli et Berger, 2018.

7. Comme il sera précisé par la suite, la notion de compromis sera utilisée ici pour analyser la recherche d'équilibre entre des intérêts présents, parfois en tension (volonté de régulation vs autonomie ou finalités économiques vs finalités socio-éducatives) et non pour faire état des rapports de force entre différents acteurs, qui peuvent de cas en cas porter l'un ou l'autre de ces intérêts.

FP suisse (3), autour de laquelle s'articule le double compromis que l'on vient de mentionner (4). Or, ce compromis ne sera pleinement compris qu'en remontant à son origine, autour de 1900, lorsque les bases du système se mettent en place (5). La conclusion (6) permettra de souligner l'importance de ce double compromis pour comprendre le fonctionnement du système suisse, caractérisé par un équilibre qui doit toujours être renégocié.

LA PRÉDOMINANCE DU MODÈLE DUAL ET LE PARTENARIAT PRIVÉ-PUBLIC

La « formation professionnelle » en Suisse représente une partie du système éducatif national réglementée par une loi fédérale⁸. Elle se situe au niveau du secondaire supérieur (SEC II) pour la FP initiale et au niveau tertiaire (tertiaire B) pour la FP supérieure⁹. Les regards internationaux se concentrent particulièrement sur la FP initiale, qui s'adresse aux jeunes au sortir de l'école obligatoire à partir de 15 ans, en leur proposant environ 230 formations (par exemple : informaticien·ne, employé·e de commerce, cuisinier·ère, etc.). Ces formations donnent accès directement au marché de l'emploi ou à la poursuite de la formation au niveau tertiaire. Elles sont organisées en grande partie sous la forme de l'apprentissage dual, un modèle de formation qui prévoit l'alternance entre formation en entreprise (trois ou quatre jours par semaine) et cours à l'école professionnelle (un ou deux jours). Ce modèle représente aujourd'hui en Suisse la filière la plus suivie par les jeunes qui commencent une formation au niveau du SEC II, avec 64 % des individus, loin devant les écoles de culture générale (lycée ou gymnase), avec 29 %, et les écoles professionnelles à plein temps, avec 7 %¹⁰.

Cette répartition au niveau du SEC II fait de la Suisse un cas isolé au niveau international. Si l'on se réfère aux statistiques internationales établies par l'OCDE pour 2015, concernant les jeunes inscrits dans des filières d'apprentissage dual, la Suisse présente un pourcentage de 59 % d'inscrits, un pourcentage nettement supérieur à la moyenne européenne de 16 % (EU22), mais aussi plus élevé que celui du Danemark (42 %), de l'Allemagne (40 %) et de l'Autriche (33 %)¹¹.

8. LFPF, 2002.

9. SEFRI, 2019, p. 6

10. SEFRI, 2019, p. 11.

11. OECD, 2017, p. 258.

Une des clés du fonctionnement du modèle dual suisse est le partenariat privé-public, qui voit collaborer la Confédération, les cantons et les Organisations du monde du travail (OrTra), une expression qui regroupe une série d'acteurs privés, parmi lesquels les associations professionnelles patronales jouent un rôle prépondérant¹².

Au sein de ce partenariat, la Confédération est chargée du pilotage général et du développement stratégique; les cantons de la mise en œuvre des dispositions de la loi et de sa surveillance au niveau régional; les OrTra sont chargées de la définition des contenus et de la mise à disposition des places d'apprentissage via les entreprises¹³.

Or, si la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons reflète la nature fédérale de la Suisse et se retrouve également dans d'autres domaines, le rôle joué par des instances privées, les OrTra, est en revanche une spécificité du domaine de la FP. Il reflète l'engagement actif des milieux économiques dans l'organisation du domaine, un engagement dont l'origine, on le verra plus loin, remonte bien au-delà de la naissance de l'État moderne suisse.

En regardant de plus près, il apparaît que ces acteurs privés sont chargés d'une série de tâches de grande importance: d'une part, les associations professionnelles sont responsables de la définition des contenus des formations et des procédures de qualification (examens); d'autre part, les entreprises elles-mêmes sont invitées à offrir des places d'apprentissage, en s'engageant à former les apprenti·e·s en suivant les programmes de formation établis par les associations professionnelles respectives et en prenant en charge financièrement la formation fournie au sein de l'entreprise.

Ce type de partenariat privé-public constitue le cœur du modèle dual, qui ne se limite donc pas à l'alternance des lieux de formation, mais renvoie aussi au partage des responsabilités entre instances publiques et instances privées sur différents niveaux de la gouvernance du système. La suite de l'article montrera comment ce partenariat se met en place autour de 1900, en tant que résultat d'un compromis entre les intérêts des différents acteurs du domaine.

INDICATEURS DU « SUCÈS » ET REVERS DE LA MÉDAILLE

Lorsque les acteurs du domaine soulignent les performances du système de FP suisse, ils font régulièrement référence à une série d'indicateurs permettant de relever la large fréquentation des

12. LFPr, 2002, Art.1.

13. SEFRI, 2019, pp. 8-9.

filières de FP, l'engagement des entreprises et la qualité de la formation, qui assurerait aux diplômé·e·s de bonnes chances d'insertion professionnelle.

Le système suisse de FP forme en effet un nombre important de jeunes. Environ 71 % des jeunes choisissent une filière de FP (apprentissage dual 64 % + écoles professionnelles à plein temps 7 %¹⁴). Cette large participation permet à la Suisse d'obtenir un taux de jeunes ayant obtenu un diplôme du SEC II avant 25 ans de 91,3 %¹⁵, bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE de 81 %¹⁶.

D'autre part, le système suisse suscite l'intérêt international en raison de la participation des entreprises aux efforts de formation. Environ 40 % des entreprises ayant la capacité de former des apprenti·e·s s'y engagent¹⁷. Ces entreprises couvrent environ 65 % des dépenses globales de la FP initiale, le reste étant pris en charge par les cantons et la Confédération. Mais leur engagement se manifeste également de manière plus indirecte, et tout aussi importante, au travers de leur participation aux activités des associations professionnelles, qui sont responsables de la définition des contenus de la formation, une tâche qui vise à assurer l'adéquation des contenus aux besoins des entreprises.

Une telle «adéquation» offre aux diplômé·e·s de la FP des perspectives d'emploi considérées dans les débats actuels comme très bonnes. Cette caractéristique du système suisse est de loin celle qui attire le plus l'attention internationale. 85 % des titulaires d'un Certificat fédéral de capacité CFC (une FP initiale en trois ou quatre ans) accèdent dans les trois mois suivant leur titre à un premier emploi et, après quarante-deux mois, seulement 2 % se retrouvent inscrits au chômage¹⁸. En comparaison internationale, les diplômés de la FP suisse entre 20 et 34 ans présentent un taux d'occupation de 86,4 %, contre une moyenne européenne de 77,2 % (EU-28)¹⁹. Parallèlement, la participation de la FP au bon fonctionnement du système éducatif dans son ensemble permet à la Suisse de maintenir le taux de NEET à un niveau relativement bas, avec 7,9 %, nettement inférieur à la moyenne européenne

14. SEFRI, 2019, p. 11.

15. Données OFS, 2019. En ligne: [www.bfs.admin.ch], consulté le 21 janvier 2021.

16. OECD, 2018, p. 180.

17. SEFRI, 2017, p. 12.

18. Données OFS, 2018.

19. Données 2010 : CEDEFOP, 2017.

de 16,6 % (EU-28)²⁰. Des études scientifiques viennent en outre corroborer ces indicateurs, en confirmant un passage facilité de la FP duale au monde du travail²¹.

Cependant, il serait faux de s'arrêter à ces données-là. Car derrière ces résultats, le système de FP suisse présente aussi des points problématiques, qui nous obligent à prendre des distances vis-à-vis de la « recette miracle ». Deux problèmes principaux affectent le système suisse : un problème d'accessibilité aux places d'apprentissage et un problème de limitation du libre choix d'une formation. D'une part, le nombre de places d'apprentissage disponibles en Suisse est fonction de la disponibilité des entreprises à former. Les entreprises sont libres de choisir, en fonction de leur intérêt économique, de former ou de ne pas former²². Le système suisse n'a donc pas de contrôle sur le nombre de places d'apprentissage disponibles et ne peut donc pas garantir une place à tous les jeunes au sortir de l'école obligatoire. Cela crée régulièrement des problèmes de décalage entre la demande et l'offre de places d'apprentissage, un décalage qui se traduit par un passage de l'école obligatoire à un apprentissage parfois difficile.

Les études montrent qu'environ 24 % d'une cohorte ne réalise pas un passage direct entre l'école obligatoire et une formation du SEC II²³ et environ 13 % se retrouve dans une « solution transitoire »²⁴, expression qui renvoie à des programmes mis en place pour venir en aide aux jeunes qui ne trouvent pas de place d'apprentissage et doivent attendre une année (ou plus) avant de pouvoir commencer une formation en apprentissage.

D'autre part, dans le modèle dual, les entreprises sont libres de choisir les apprenti·e·s qui feront l'apprentissage chez elles. Elles les sélectionnent en fonction de logiques propres au monde du travail.

20. *Idem*.

21. Cf. notamment Bolli *et al.*, 2017 ; Korber et Oesch, 2016 ; Eymann *et al.*, 2011. Il faut cependant souligner qu'il est extrêmement difficile d'établir au niveau international une relation directe entre le niveau de développement de la formation professionnelle duale et le taux de chômage des jeunes ou le pourcentage de NEET. Selon les pays, des facteurs multiples influencent en effet ces deux indicateurs, parmi lesquels la structure économique du pays, le taux de chômage général, l'offre de formation en école à plein temps, la disponibilité financière des familles, etc.

22. Une exception existe à cette liberté de former. Dans certains cantons, dans le domaine de la santé, les entreprises sont obligées de former un certain nombre d'apprenti·e·s ou de s'acquitter d'une amende. Cf. à titre d'exemple, les dispositions du canton d'Argovie : [https://www.ag.ch/de/dgs/gesundheitsversorgung/gesundheitsversorgung/ausbildungspflichtung/departement_detailseite_109.jsp], consulté le 20 mai 2020.

23. Meyer, 2018, p. 132.

24. SEFRI, 2017, p. 11.

Les jeunes doivent ainsi passer par une recherche d'une place d'apprentissage et par une procédure d'embauche, ce qui limite leur liberté dans le choix d'une formation au niveau du SEC II. En outre, cette sélection expose fortement le modèle dual à des effets discriminatoires, qui tendent à défavoriser les jeunes ayant des résultats scolaires faibles, les jeunes ayant un background migratoire ou, dans certains métiers, les jeunes femmes. Ces catégories sociales se retrouvent ainsi plus souvent dans les solutions transitoires et/ou doivent plus souvent choisir des professions moins attrayantes ou moins bien rémunérées²⁵. Cela se reflète dans les statistiques, qui montrent que, si les jeunes suisses sont seulement 10% à se retrouver dans des solutions transitoires, les jeunes étrangers nés à l'étranger sont au contraire 29%²⁶.

UNE TENSION PROFONDE

La situation suisse apparaît ainsi contrastée. Si le système suisse semble assurer de bonnes perspectives d'emploi aux jeunes diplômés, il soulève des problèmes au niveau de l'accès à une formation duale du SEC II. Mais nous pouvons faire un pas de plus dans l'analyse et relever une relation de causalité directe entre ces deux caractéristiques : c'est parce que le système suisse limite le nombre de places d'apprentissage en fonction de la disponibilité des entreprises et sélectionne les jeunes en fonction de critères imposés par ces dernières qu'il atteint à la sortie de la formation des résultats positifs en termes d'employabilité.

Plusieurs études mettent en effet en relation la bonne employabilité des jeunes diplômés avec la liberté des entreprises de former et de choisir des apprenti·e·s²⁷. En effet, la liberté de former ferait en sorte que l'offre de places d'apprentissage puisse s'adapter progressivement au marché de l'emploi, dans la mesure où les entreprises formeraient principalement dans les secteurs où elles entrevoient un besoin de main-d'œuvre qualifiée. En outre, la sélection des jeunes à l'entrée de l'apprentissage en fonction de critères propres au monde du travail ferait en sorte que seulement les profils les plus intéressants pour les entreprises soient retenus, ce qui contribuerait,

25. Imdorf, 2016; Meyer, 2018.

26. OFS, 2019 [www.bfs.admin.ch], consulté le 21 janvier 2021.

27. Dubs, 2006; Muehleman et Wolter, 2014; Schwen, 2018.

par une sorte de biais de sélection, à expliquer leur bonne employabilité une fois la formation terminée.

Or, cette situation fait de la Suisse un cas particulier en Europe. En effet, dans la plupart des pays européens, dont les systèmes éducatifs sont principalement organisés autour d'écoles à plein temps (générales ou professionnelles), on assiste à une sorte de « friction » entre monde de l'école et monde du travail, qui se manifeste principalement à la sortie d'une formation du SEC II. En Suisse, en revanche, avec la prédominance du modèle dual, une telle friction est, si l'on veut, anticipée et prend forme dans le passage de la scolarité obligatoire vers une formation duale du SEC II. Les évaluations internationales concernant le modèle suisse semblent peu attentives à cette particularité du système suisse, ce qui peut expliquer en partie aussi son « succès » international. Les expert·e·s internationales·aux ont tendance en effet à évaluer les systèmes de FP à partir de la transition du SEC II au monde du travail – là où le modèle suisse présente de bons résultats –, mais négligent souvent les problèmes d'accès au SEC II – là où le système suisse rencontre des problèmes. Symptomatiques à ce propos sont les indicateurs quantitatifs proposés par le CEDEFOP²⁸ : sur 36 indicateurs, 10 concernent la transition vers le monde du travail après une FP au SEC II et un seul porte sur les difficultés d'accès à une FP du SEC II. Cela s'explique vraisemblablement parce que le cadre organisationnel de la FP est, au niveau international, centré en prévalence autour d'écoles à plein temps : un cadre dans lequel cette première transition ne soulève en général pas de problèmes majeurs.

La situation suisse laisse ainsi apparaître une tension profonde qui caractérise le système de FP entre difficultés d'accès et bonne employabilité à la sortie. Une tension qui surgit de la confrontation entre finalités et intérêts différents qui entrent en jeu dans le développement et la gestion du domaine et qui dessinent le cadre d'un double compromis qui caractérise le système suisse.

UN DOUBLE COMPROMIS

Cette tension entre problèmes d'accès et bonne employabilité n'est pas un accident de l'évolution du système, mais elle est bien plutôt le reflet des négociations et des compromis qui ont permis l'institutionnalisation du domaine. Bien qu'elle ne fasse pas l'objet d'une

28. CEDEFOP, 2017.

théorisation explicite, la notion de « compromis » est régulièrement utilisée dans les recherches sur l'évolution du système suisse de FP²⁹. Cette notion s'offre comme une clé de lecture particulièrement intéressante pour lire la situation suisse, dans la mesure où elle nous permet de décrire une forme d'accord qui résout un conflit d'intérêts sans présupposer une adhésion à une vision ou des valeurs communes, mais en présupposant uniquement l'acceptation par tous les acteurs d'un équilibre qui est plus profitable que l'absence d'équilibre³⁰. Ainsi, conçue comme une forme d'accord qui résout un conflit d'intérêts, la notion de compromis permet de mettre en évidence quatre caractéristiques clés de l'évolution de la FP suisse. Premièrement, la notion de compromis permet de bien décrire les négociations entre les acteurs (principalement la Confédération, les cantons et les milieux économiques) et leurs intérêts respectifs. Deuxièmement, elle souligne l'instabilité d'un tel accord. Le compromis propose un équilibre entre intérêts divergents, non leur dissolution dans des positions communes. Les acteurs gardent leurs positions, parfois fortement opposées. Ne présupposant pas un accord de fond, tout au plus « *a partial coincidence of interests* »³¹, le compromis reste « controversé »³². Il est toujours au centre d'une tension et il est toujours soumis à révision. Ce qui explique la présence, tout le long de l'histoire de la FP, de débats et de renégociations récurrents, notamment autour du thème de la régulation du système et de ses finalités³³. Troisièmement, la notion de compromis nous permet de bien rendre compte de la nature progressive et non planifiée de l'évolution des systèmes de FP³⁴. En ne présupposant pas un accord de fond, le compromis renonce aussi à mettre en avant une planification cohérente et rationnelle à laquelle tous les acteurs souscriraient. Le compromis, dans sa recherche d'un équilibre entre intérêts, agit souvent au niveau très localisé, résolvant au fur et à mesure les blocages du terrain, sans qu'une vision partagée ne guide nécessairement cette recherche d'équilibre. Cela se traduit dans la nature « incrémentielle »³⁵ de l'évolution des systèmes de FP, dont la cohérence est souvent reconstruite par des « ex-post

29. Dubs, 2006; Berner, Gonon et Ritter, 2011; Imdorf, Gonon et Berner, 2016; Gonon et Zehnder, 2016; Bonoli et Schweri, 2019.

30. Golding, 1979; Carens, 2011.

31. Golding, 1979, p. 13.

32. « *Controversial* », *idem*.

33. Gonon, 2018.

34. Thelen, 2004; Gonon, 2012; Bonoli, 2015a.

35. Streeck et Thelen, 2005.

accommodations»³⁶. Enfin, quatrième, la notion de compromis nous permet d'expliquer la possibilité même de retrouver au sein d'un système national des logiques différentes, et parfois même opposées. Le compromis, dans sa recherche d'équilibre, est parfois appelé à composer, à « tenir ensemble », des logiques contrastantes, ce qui se traduit par des tensions qui peuvent se manifester à différents niveaux avec une gravité variée. Dans le cas du modèle suisse, ces logiques contrastantes se manifestent autour des enjeux de la régulation et des finalités de la FP, que nous avons évoqués précédemment et dont il s'agit maintenant de montrer l'origine.

AUX ORIGINES DU DOUBLE COMPROMIS

L'histoire de la FP suisse est profondément marquée par la recherche de compromis. Gonon et Zehnder n'hésitent pas à parler d'« un processus permanent de construction de compromis »³⁷, dont l'origine est à rechercher dans la présence de nombreux acteurs avec des intérêts contrastants et un cadre politico-institutionnel marqué par le fédéralisme et des politiques libérales peu enclines à une intervention trop importante de l'État dans le domaine.

Le processus d'institutionnalisation de la FP suisse se déroule progressivement sur une période de cinquante ans entre 1880 et 1930. C'est pendant cette période que sont jetées les bases du système de la FP suisse, et notamment du partenariat privé-public et du modèle dual³⁸. Le point de départ de ce processus peut être identifié dans la crise économique des années 1880 qui ébranle l'ensemble de l'économie suisse, en touchant en particulier le secteur des arts et métiers. Un secteur qui, depuis le Moyen Âge, avait pu développer, dans le régime des corporations, la formation en apprentissage chez le maître : une formation qui se trouve ainsi aussi en pleine crise³⁹. De tout bord, on souhaite des mesures pour sauver l'apprentissage traditionnel, mais la situation institutionnelle ne facilite pas une intervention étatique dans le domaine. La Confédération n'avait pas la compétence constitutionnelle de légiférer dans les domaines des arts et métiers, ni dans celui de l'instruction publique. Ces domaines étaient sous la responsabilité des 25 cantons, qui étaient

36. Streeck, 2001, p. 31.

37. Gonon et Zehnder, 2016, p. 43.

38. Gonon, 2002 ; Bonoli, 2012.

39. Comtesse, 1890.

très jaloux de la conserver. La Suisse se trouve ainsi confrontée à une situation d'urgence, déterminée par la crise économique, mais en même temps à un blocage politico-institutionnel, dû à une faiblesse de l'État fédéral et au morcellement des réalités cantonales. Il n'est pas surprenant que, dans un tel contexte, les premiers acteurs à prendre en charge la relance de l'apprentissage au niveau national soient des acteurs privés, notamment les associations professionnelles qui, vers la fin du XIX^e siècle, surgissent sur les cendres des vieilles corporations et commencent à s'organiser au niveau national pour défendre les intérêts de tel ou tel secteur ou profession.

La Société suisse des arts et métiers (SSAM, aujourd'hui Union suisse des arts et métiers USAM) jouera un rôle clé dans le développement du système suisse. Dès sa création en 1879, elle prendra officiellement position en soulignant l'importance de la FP pour l'économie suisse et en démarrant un long travail de lobbying afin de pousser les autorités fédérales à intervenir pour réglementer le domaine. Dans une des premières publications de la SSAM en 1881, nous pouvons lire :

Une meilleure formation des artisans et des patrons d'entreprise est d'une importance extrême pour l'efficacité économique et par là pour le bien-être de notre peuple; elle est donc une exigence urgente et absolue.⁴⁰

Une telle affirmation peut nous sembler banale aujourd'hui. Mais, à l'époque, la relation entre FP et bien-être économique de toute la nation n'était pas encore clairement établie. La FP relevait avant tout de la sphère privée. Elle intéressait les familles, préoccupées par l'avenir de leurs enfants, et les patrons, à la recherche d'une main-d'œuvre qualifiée. C'est seulement vers la fin du XIX^e siècle, grâce à de telles prises de position, que la FP devient, en Suisse, un thème de politique publique, et plus précisément un outil de politique économique, que l'État devait empoigner pour relancer la situation économique du pays.

À la suite de telles pressions, en 1883, le gouvernement fédéral prend explicitement position en faveur d'une intervention de l'État fédéral dans le domaine. Cependant, les limitations constitutionnelles permettent à la Confédération d'adopter un arrêté

40. SGV, 1881, p. 6.

fédéral (1884) proposant uniquement une aide financière en faveur des écoles ou des cours professionnels qui étaient en train de se développer dans les cantons, sans pouvoir néanmoins imposer des dispositions générales réglementant la FP.

Constatant l'impossibilité d'arriver à court terme à une réglementation fédérale, les cantons prennent la relève et se dotent à partir de 1890 des premières lois sur l'apprentissage. Ces lois vont pour la première fois formaliser ce qui deviendra par la suite le modèle dual d'apprentissage et le partenariat privé-public. En effet, ces lois vont préciser les conditions d'embauche des apprenti·e·s, avec le contrat écrit obligatoire. Elles vont rendre obligatoires les cours complémentaires pendant les heures de travail. Elles vont instituer les examens de fin d'apprentissage et introduire des diplômes cantonaux. Et finalement, elles vont aussi institutionnaliser une collaboration entre instances privées – les entreprises et les associations professionnelles – et instances publiques – les communes et les cantons. Dans cette collaboration, les premières vont pouvoir continuer leurs activités de formation des apprenti·e·s «chez le maître», alors que les deuxièmes seront chargées du contrôle du fonctionnement des apprentissages et d'assurer une offre suffisante de cours complémentaires scolaires.

Or, c'est dans le débat politique autour de ces lois que nous pouvons repérer l'origine du double compromis qui caractérise le système suisse. Le premier pan de ce compromis concerne la gouvernance du système et implique un équilibre entre les prérogatives de l'État et des entreprises. Du côté des acteurs étatiques (Confédération et cantons), l'idée d'une institutionnalisation du domaine était défendue principalement pour des raisons de politique économique. La régulation et la promotion étatiques de la FP apparaissaient comme des mesures indispensables pour assurer la relance économique du pays après la crise des années 1880⁴¹ : une régulation et une promotion qui devaient notamment assurer des conditions-cadres adéquates et uniformes, qui seront imposées progressivement au niveau des différents cantons d'abord, puis au niveau national.

41. Cf. le message du Conseil fédéral sur l'Enquête industrielle de 1883, où la volonté politique d'intervenir dans le domaine pour relancer l'économie nationale est clairement affichée : «On est pénétré de la nécessité de faire tout ce qui sera possible en faveur de l'enseignement professionnel, afin de ne pas rester en arrière des progrès que le temps amène avec lui et de pouvoir soutenir la lutte contre la concurrence étrangère» (pp. 658-659).

Du côté des associations professionnelles, une telle intervention étatique était en règle générale saluée positivement. La plupart des lois cantonales et la loi fédérale qui suivra seront en effet soutenues par ces milieux, et cela même si des débats animés eurent alors lieu⁴². Les questions au centre de ces débats étaient celles de savoir si le milieu des arts et métiers devait accepter une intervention étatique dans un domaine qui, historiquement, avait toujours été sous son contrôle et quelle portée cette intervention pouvait ou devait avoir. La position des associations professionnelles était nuancée, comme il émerge de cette prise de position d'un délégué de la SSAM du canton d'Argovie :

Monsieur Rychner considère comme un scandale, si l'artisanat devait céder le contrôle général des apprentis à l'État. Un soutien de l'apprentissage serait justifié. Nous devons exiger avec toute notre insistance des mesures légales sur les conditions d'apprentissages, mais nous ne devons pas tolérer une intromission de l'État.⁴³

Les associations professionnelles reconnaissaient la nécessité d'une intervention de l'État pour relancer et améliorer la qualité de la FP, mais celle-ci devait rester limitée, car elles ne voulaient pas perdre totalement le contrôle du domaine. Autrement dit, elles étaient favorables à une réglementation qui aurait notamment permis d'imposer un contrôle sur les contrats d'apprentissage et d'assurer des conditions d'embauche et de formation adéquates, évitant ainsi les cas de « concurrence déloyale » liée à l'exploitation des apprenti·e·s comme main-d'œuvre à bas prix, à l'embauche d'un nombre trop élevé d'apprenti·e·s ou au « vol » d'apprenti·e·s avant la fin de l'apprentissage. En outre, cette régulation aurait aussi pu introduire un diplôme reconnu et protégé sur tout le territoire de la Confédération et confirmer l'engagement financier de l'État dans le domaine.

Mais, parallèlement, les milieux professionnels exigeaient d'une telle réglementation l'institutionnalisation de leur rôle en tant qu'acteur du domaine chargé, d'une part, de former les apprenti·e·s (tout en restant libres de choisir de former ou pas et autonomes dans le choix des candidat·e·s) et, d'autre part, de préciser les contenus des

42. Cf. Bonoli et Schweri 2019 et leur analyse des motifs poussant les entreprises à participer activement au système de formation professionnelle.

43. SGV, 1895, p. 118.

formations et les conditions de travail des apprenti·e·s en fonction des caractéristiques des différents métiers. Ils voulaient en outre maintenir le statut de l'apprenti·e en tant que travailleur·euse, soumis·e aux logiques d'embauche propres au monde du travail et défendre clairement l'atelier comme lieu central de formation, en concédant un temps limité pour les enseignements à l'école professionnelle.

C'est donc sur ce premier compromis que naît le modèle dual suisse : entre le besoin d'une réglementation étatique et la volonté des milieux économiques de garder un certain contrôle du domaine. Mais, parallèlement à cette dimension de gouvernance, la naissance du système suisse est caractérisée également par un compromis au niveau de ses finalités. Comme il émerge de la reconstruction historique, le système naît principalement pour répondre à un défi d'ordre économique : la relance du milieu des arts et métiers. Cependant, dès le début, il intègre progressivement aussi des finalités d'ordre socio-éducatives. L'intervention étatique, surtout au niveau cantonal, répond ainsi aussi à la volonté de protéger les jeunes apprentis en leur assurant des conditions-cadres adéquates et uniformes pour leur formation. Cela se concrétise dans des mesures de protection des apprentis (notamment pour limiter les abus sur le lieu de travail et pour assurer les conditions d'hygiène et de sécurité adaptées aux jeunes adultes), mais aussi dans l'élargissement des contenus de formation à des contenus « généraux » (cours à l'école de culture générale, de morale et de civisme) visant une meilleure intégration sociale des jeunes apprenti·e·s⁴⁴.

Or, l'intégration de finalités socio-éducatives dans le cadre d'une FP née pour répondre à des enjeux principalement économiques peut surprendre. Elle ne devient compréhensible que lorsqu'on considère les tensions sociopolitiques liées à la fameuse « question sociale ». Des tensions qui poussent les acteurs économiques à accepter un compromis aussi à ce niveau dans l'espoir de pouvoir les atténuer : la FP ne devait alors pas seulement former de bon·ne·s ouvrières et ouvriers, mais aussi de bon·ne·s citoyen·ne·s, et réduire ainsi la menace des mouvements de contestation ouvrière. Ainsi, le compromis entre finalités économiques et finalités socio-éducatives se confirmera comme une caractéristique importante du système suisse, qui perdurera, tout en évoluant, jusqu'à nos jours⁴⁵.

44. Bonoli, 2015b.

45. Gonon, 2002 ; Bonoli 2015b.

Il faut cependant relever que ces finalités socio-éducatives restent secondaires dans le développement du système suisse par rapport aux finalités économiques. Comme en témoignent, d'une part, le fait que les départements cantonaux en charge du développement de l'apprentissage dual ont été à l'origine les départements du travail ou de l'économie, et non les départements de l'instruction publique, et, d'autre part, le fait que le nombre d'heures d'enseignement de contenus généraux reste somme toute limité : dans les années 1930, elles ne dépassent pas une demi-journée par semaine. Plus proche de nous, nous trouvons un reflet clair de cette hiérarchie de finalités, si l'on considère les mesures adoptées à partir des années 2000 pour promouvoir l'intégration des jeunes avec des profils faibles dans une FP : des mesures qui n'arrivent jamais à remettre en question la liberté des entreprises de former et de sélectionner les apprentis⁴⁶.

Pour conclure cette reconstruction historique, nous pouvons encore relever comment ce double compromis au niveau de la régulation et des finalités va se retrouver dans la première loi fédérale sur la FP qui sera votée en 1930, après une modification de la Constitution acceptée en 1908. Cette loi fédérale va reprendre et organiser au niveau national les expériences positives déjà réalisées par ces différentes lois cantonales. Le modèle dual sera confirmé et le partenariat privé-public verra l'intervention d'un troisième acteur, la Confédération, avec la tâche de coordination et de surveillance générale sur tout le territoire suisse.

La suite de l'évolution de la FP jusqu'à nos jours n'introduit pas de révolution. Les bases légales se modernisent, le domaine s'élargit et se consolide⁴⁷, mais le partenariat privé-public et le modèle dual restent au centre du système suisse, et avec eux les tensions entre régulation étatique et autonomie des entreprises et entre finalités économiques et finalités socio-éducatives. Ces tensions émergent régulièrement dans les débats autour de la FP jusqu'à nos jours. Elles révèlent ainsi l'instabilité des équilibres atteints et la nécessité de les renégocier régulièrement. Des renégociations qui peuvent aller, comme dans les années 1960 ou dans les années 1970, jusqu'à exiger des votations populaires, quand deux lois sur la formation professionnelle (celle de 1963 et celle de 1978) furent combattues par deux référendums, lesquels toutefois n'aboutirent pas⁴⁸.

46. Rytter et Schaffner, 2014.

47. Gonon, 2018.

48. *Idem*.

CONCLUSION

Le parcours historique proposé ici nous a permis de mettre en évidence le double compromis qui traverse l'évolution du système suisse et qui s'impose comme clé de lecture pour comprendre son fonctionnement actuel et nuancer ainsi son « succès » international.

Comme il a été exposé au début de cet article, le modèle suisse présente des caractéristiques contrastantes: de bons résultats en ce qui concerne les perspectives occupationnelles des personnes qui le fréquentent, mais des problèmes au niveau de son accessibilité. Cette situation est une conséquence de l'origine même de l'apprentissage dual, qui se construit sur un compromis entre régulation et autonomie et entre finalités économiques et socio-éducatives.

Le modèle dual naît de l'intégration d'une pratique entrepreneuriale (la formation de la main-d'œuvre au sein des entreprises) dans un cadre éducatif étatique (avec des lois, des cours, des examens, des diplômes et des finalités de politique sociale et éducative). Mais cette intégration s'est réalisée en répondant en premier lieu à des finalités de politique économique, c'est-à-dire assurer la main-d'œuvre qualifiée pour les entreprises suisses, et non des finalités de politique éducative ou d'intégration sociale.

Pour cette raison, certains principes qui sont au cœur des systèmes éducatifs dans le monde entier et qui sont au centre du système éducatif suisse par ailleurs – comme la garantie d'accès à une formation, la liberté du choix de la formation ou la promotion de l'égalité des chances – ne sont pas des éléments constitutifs du modèle dual. Ces principes n'apparaissent d'ailleurs pas dans les débats à l'origine de son institutionnalisation⁴⁹. Pour le dire autrement: le modèle dual suisse n'a historiquement jamais voulu mettre l'accent sur la dimension intégrative, ni sur la dimension égalitaire, ni sur le libre choix d'une formation.

Aujourd'hui, l'apprentissage dual et la FP suisse en général ont évolué. Ils ont intégré le système éducatif suisse dans son ensemble et, par là, ils ont pris en charge eux aussi une série de finalités éducatives et sociales, qui leur permettent de promouvoir explicitement l'intégration du plus grand nombre de jeunes dans le système, de promouvoir l'égalité des chances et de participer à réduire les inégalités sociales⁵⁰.

49. Cf. notamment le Message du Conseil fédéral (1928) concernant la première loi fédérale de 1930.

50. Cf. notamment le Message du Conseil fédéral (2000) concernant la loi en vigueur actuellement, votée en 2002.

Mais les traces de son origine centrée sur des finalités économiques et le large contrôle des milieux économiques sont encore bien présentes. Il suffit de relever la large autonomie, que nous avons mentionnée à plusieurs reprises, dont les entreprises jouissent dans deux aspects clés du fonctionnement du système : la liberté de former et la liberté de sélectionner les candidat-e-s à l'apprentissage.

Ces deux libertés doivent cependant être lues dans l'optique du compromis entre régulation et autonomie qui a pris forme au moment de l'institutionnalisation du système suisse. Un compromis qui, d'une part, assure une large participation du monde de l'économie à l'effort formatif, avec une offre de places d'apprentissage offrant de bonnes perspectives occupationnelles dont profitent 64 % des jeunes qui commencent une formation du SEC II, mais qui, d'autre part, doit accepter des problèmes au niveau de l'intégration et de l'égalité des chances.

Un tel équilibre est aujourd'hui au cœur du « succès » du système suisse. Mais il faut bien se rendre compte que cet équilibre, dans sa grande complexité, est relativement instable et rien ne nous assure qu'il sera encore là dans dix ou quinze ans, si les intérêts des entreprises devaient changer radicalement. De plus, aucun outil de contrôle ne semble se dégager à ce jour et les politiques éducatives publiques n'ont qu'une marge de manœuvre limitée, devant intervenir toujours avec une grande prudence, de peur de dissuader les entreprises de s'engager dans ce système.

Mais, finalement, le système suisse a toujours montré une certaine capacité à évoluer, à s'adapter, à se modifier par de petits ajustements. Nous pouvons ainsi affirmer avec Berner, Gonon et Ritter qu'il se fonde sur « une stabilité précaire »⁵¹ qui doit être constamment révisée. Au fond, c'est peut-être ici que l'on peut retrouver quelque chose d'intéressant et d'exemplaire dans le système suisse. Plus que le modèle dual en lui-même, qui peut facilement se révéler inadéquat dans des conditions sociopolitiques différentes, ce que le système suisse présente d'exemplaire, c'est finalement sa capacité à se construire et à se développer par petits ajustements, petits compromis et négociations entre plusieurs acteurs, à la recherche d'un équilibre précaire, mais un équilibre tout de même.

51. Berner, Gonon et Ritter, 2011, p. 30.

BIBLIOGRAPHIE

Bertelsmann Stiftung (éd.) (2009), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung Verlag.

BERNER, Esther, GONON, Philipp et RITTER, Hans-Jakob (2011), «Zwischen Gewerbeförderung, Sozialpolitik und liberalen Bildungsbestrebungen», *ZBW*, n° 107, pp. 14-32.

BOLLI, Thomas *et al.* (2017), «Die duale Berufsbildung bereitet die Jugendlichen besser auf den Arbeitsmarkt vor», *SGAB/SRFP*, n° 3, pp. 1-4.

BONOLI, Lorenzo (2012), «La Naissance de la formation professionnelle en Suisse: entre compétences techniques et éducation morale», *Éducation permanente*, n° 192, pp. 209-221.

BONOLI, Lorenzo (2015a), «Deconstructing the Myth of Rational Planning and Coherent Reform», in Anja HEIKKINEN et Lorenz LASSNIGG (éds), *Myths and Brands in Vocational Education*, Londres: Cambridge Scholars Publishing, pp. 44-58.

BONOLI, Lorenzo (2015b), «Formation professionnelle et question sociale. À l'origine de la "vocation sociale" de la formation professionnelle suisse», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 37, pp. 383-398.

BONOLI, Lorenzo et SCHWERI, Jürg (2019), «Die Beteiligung der Betriebe an der dualen Berufsausbildung in der Schweiz – Argumente von heute und 1900», *bwp@*, n° 36, pp. 1-19.

CARENS, Joseph H. (2011), «Le compromis en politique», in Mohamed NACHI (éd.), *Actualité du compromis*, Paris: Armand Colin, pp. 15-36.

CEDEFOP (2017), *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Update 2016*, Luxembourg: Publication Office of the European Union.

COMTESSE, Robert (1890), *La question des apprentissages*, Neuchâtel: Borel.

Conseil fédéral (2000), «Message relatif à une nouvelle loi sur la formation professionnelle», *Feuille fédérale*, n° 47, pp. 5256-5350.

Conseil fédéral (1928), « Message du Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale à l'appui du projet de loi fédérale sur la formation professionnelle », *Feuille fédérale*, n° 46, pp. 763-884.

Conseil fédéral (1883), « Message du Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale sur l'enquête industrielle (du 3 décembre 1883) », *Feuille fédérale*, n° 4, 62, pp. 613-724.

DUBS, Rolf (éd.) (2006), *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*, Berne : HEP.

EYMAN, Annina, MUELLER, Barbara et SCHWERI, Jürg (2011), « Flexible Arbeitsmärkte und Berufsbildung », *Die Volkswirtschaft*, n° 12, pp. 67-71.

GESSLER, Michael (2019), « Concepts of apprenticeship : Strengths, Weaknesses and Pitfalls », in Simon MCGRATH, Martin MULDER, Joy PAPIER et Rebecca SUART (éds), *Handbook of Vocational Education and Training*, Wiesbaden : Springer, pp. 2-28.

GOLDING, Martin P. (1979), « The nature of compromise: a preliminary inquiry », in James ROWLAND PENNOCK et John WILBUR CHAPMAN (éds), *Compromise in Ethics, Law and Politics*, New York : New York University Press, pp. 3-25.

GONON, Philipp (2002), *Arbeit, Beruf und Bildung*, Berne : HEP.

GONON, Philipp (2012), « Entstehung und Dominanz der dualen Berufsausbildung in der Schweiz », in Manfred Max BERGMAN, Sandra HUPKA-BRUNNER, Thomas MEYER et Robin SAMUEL (éds), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden*, Wiesbaden : Springer, pp. 221-242.

GONON, Philipp (2013), « Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz – Eine Einleitung », in Markus MAURER et Philipp GONON (éds), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz*, Berne : HEP, pp. 7-13.

GONON, Philipp (2018), « L'expansion de la formation professionnelle : le cadre législatif au centre des réformes de la formation professionnelle », in Lorenzo BONOLI, Jean-Louis BERGER et Nadia LAMAMRA (éds), *Enjeux de la formation professionnelle suisse*, Zurich : Seismo, pp. 33-52.

GONON, Philipp et ZEHNDER, Lea (2016), « Die Berufsbildung der Schweiz als permanenter Kompromissbildungsprozess », in

Jürgen SEIFRIED, Susan SEEGER et Birgit ZIEGLER (éds), *Jahrbuch der Berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, pp. 43-58.

HOFFMAN, Nancy et SCHWARZ, Robert (2014), *The Swiss Vocational Education System*, Washington DC: National Center on Education and the Economy.

IMDORF, Christian (2016), «Diskriminierung in der beruflichen Bildung», in Albert SCHERR, Aladin EL-MAFAALANI et Gökçen YÜKSEL (éds), *Handbuch Diskriminierung*, Wiesbaden: Springer, pp. 1-14.

IMDORF, Christian, BERNER, Esther et GONON, Philipp (2016), «Duale versus vollzeitschulische Berufsausbildung in der Schweiz», in Regula J. LEEMAN, Christian IMDORF, Justin J.W. POWELL et Mickael SERTL (éds), *Die Organisation von Bildung*, Bâle: Belz, pp. 186-207.

KORBER, Maïlys et OESCH, Daniel (2016), «Quelles perspectives d'emploi et de salaire après un apprentissage?», *Social Change in Switzerland*, n° 6, pp. 1-16.

LAMAMRA, Nadia, BONOLI, Lorenzo et BERGER, Jean-Louis (2018), «Au-delà du "modèle", les défis de la formation professionnelle», in Lorenzo BONOLI, Jean-Louis BERGER et Nadia LAMAMRA (éds), *Enjeux de la formation professionnelle suisse*, Zurich: Seismo, pp. 352-367.

MEYER, Thomas (2018), «Vers une sociographie des apprenti(e)s en Suisse», in Lorenzo BONOLI, Jean-Louis BERGER et Nadia LAMAMRA (éds), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse*, Zurich: Seismo, pp. 129-155.

MUEHLEMANN, Samuel et WOLTER Stefan (2014), «Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: evidence from cost-benefit analyses», *IZA Journal of Labor Policy*, n° 3, p. 25.

OECD (2009), *Learning for job*. Suisse, Paris: OECD.

OECD (2017/2018), *Education at a Glance*, Paris: OECD.

RYTER, Annamarie et SCHAFFNER Dorothee (2014), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionnelles Handeln in der Berufsintegration*, Berne: HEP.

Schweizerischer Gewerbevereins (SGV) (1895), «Die Förderung der Berufslehre beim Meister», *Gewerbliche Zeitfragen*, n° 11, pp. 1-130.

SGV (1881), *Das Gewerbliche Lehrlingswesen. Zwei Preisschriften, auf Veranlassung des schweizerischen Gewerbevereins*, Winterthour: Westfeling.

SCHWERI, Jürg (2018), «La formation professionnelle face au marché du travail: forces, faiblesses et défis futurs», in Lorenzo BONOLI, Jean-Louis BERGER et Nadia LAMAMRA (éds), *Les enjeux de la formation professionnelle*, Zurich: Seismo, pp. 102-125.

Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) (2017/2019), *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données chiffrées*, Berne: SEFRI.

STREECK, Wolfgang (2001), «Introduction: Explorations into the origins of Non liberal Capitalism in Germany and in Japan», in Wolfgang STREECK et Kozo YAMAMURA (éds), *The Origins of Non liberal Capitalism: Germany and Japan*, Ithaca (NY): Cornell University Press, pp. 1-38.

STREECK, Wolfgang et THELEN, Kathleen (éds) (2005), *Beyond Continuity. Institutional change in Advanced Political Economies*, Oxford: Oxford.

THELEN, Kathleen (2004), *How Institutions Evolve*, Cambridge: Cambridge University Press.

3. FORMATION PROFESSIONNELLE: DES JEUNES QUI CHOISISSENT OU QUI SONT CHOISI·E·S ?

RAFAEL MERINO

La relation entre jeunes et formation professionnelle est complexe. En Espagne, les jeunes sont peu nombreux à suivre une formation professionnelle, c'est pourquoi il y a un large consensus (pouvoirs publics, employeurs, partenaires sociaux) sur le fait de la rendre plus attrayante, d'encourager les jeunes à « s'écarter » de la voie académique traditionnelle et à choisir une formation censée leur apporter un haut taux de rentabilité, ce qui est aussi ce dont le pays (l'économie) a besoin. Pour encourager les jeunes à être plus attiré·e·s vers la formation professionnelle (FP), il s'agit d'abord de clarifier de quelle formation professionnelle nous parlons, puis d'identifier les motivations des jeunes et leur capacité à choisir. L'objectif de ce chapitre est de mettre les motivations des jeunes à l'égard de la filière professionnelle au centre de l'analyse. En effet, lors des réformes, celles-ci apparaissent rarement dans les arguments visant à rendre la formation plus attractive auprès des jeunes.

Une grande partie des réflexions contenues dans ce texte s'appuient sur les recherches menées au cours des vingt dernières années sur la formation professionnelle en Espagne. La première section consistera en une brève description du système espagnol de formation professionnelle. Ensuite, nous mènerons une réflexion conceptuelle sur cette voie de formation et les difficultés récurrentes qu'elle a eues à s'intégrer au système éducatif. Dans la troisième section, nous présenterons une réflexion sur le concept de choix scolaire, puis sur les raisons pour lesquelles les jeunes choisissent la formation professionnelle. Enfin, en guise de conclusion, quelques réflexions seront proposées afin d'alimenter le débat sociopolitique sur la relation entre la formation professionnelle et les jeunes.

BRÈVE DESCRIPTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ESPAGNE

Actuellement, en Espagne, il existe un enseignement secondaire obligatoire de 12 à 16 ans, censé, en théorie, se faire au travers d'un programme commun. Pourtant, en réalité, il existe différentes stratégies de diversification des programmes d'études et de séparation des élèves par niveaux d'aptitudes. Les élèves ayant de faibles résultats scolaires sont souvent orientés vers des dispositifs de formation pratique qui s'apparentent à une formation préprofessionnelle. L'enseignement secondaire obligatoire s'achève au bout de quatre ans (ou plus, le taux de redoublement étant l'un des plus élevés d'Europe) et il est sanctionné par le certificat d'enseignement obligatoire (*graduado en secundaria*). Pour les jeunes non diplômé-e-s, il existe des programmes de formation professionnelle de base (ils correspondent au niveau 1 de la FP, selon le cadre européen des certifications). Les jeunes qui ont terminé l'école secondaire obligatoire avec un diplôme doivent choisir entre la voie académique (baccalauréat, en espagnol *bachillerato*) ou la voie professionnelle (formation de niveau intermédiaire, niveau 2 de la FP). Après les deux années de baccalauréat, les jeunes doivent à nouveau choisir entre la voie académique, en passant le concours d'admission à l'université, et la voie professionnelle (formations de niveau supérieur, niveau 3 de la FP). Le débat politique de ces dernières décennies s'est concentré sur une perméabilité plus ou moins grande entre les différents niveaux de la voie professionnelle, ainsi que sur la manière de renforcer l'attractivité de cette voie par rapport à la formation académique dans la formation postobligatoire¹.

QU'EST-CE QUE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ?

Ce qu'est la formation professionnelle semble être une question rhétorique à laquelle il est facile de répondre : il s'agit d'une formation qui vise à qualifier pour un emploi. En réalité, cet objectif de qualification ne représente qu'une des diverses fonctions de la formation, soit celle principalement attendue par les acteurs économiques, que l'on peut dès lors nommer la fonction économique de la formation professionnelle. Or, deux autres fonctions doivent être prises en compte : la fonction éducative et la fonction sociale.

1. Pour une discussion plus détaillée sur les questions politiques relatives à la formation professionnelle en Espagne, voir Merino, 2013.

La fonction éducative met les enjeux éducatifs au centre, permettant une continuité ou un passage à d'autres niveaux de formation. Lors de la réforme de l'enseignement menée en Espagne en 1990, la formation professionnelle a été pensée essentiellement au travers du prisme de la fonction économique. Afin d'éviter deux filières, une académique et une professionnelle moins prestigieuse, les différents niveaux de formation professionnelle ont été déconnectés les uns des autres, empêchant d'envisager cette voie comme une filière de formation complète. Par ailleurs, la voie professionnelle était conçue uniquement comme un espace d'acquisition de compétences professionnelles, sans ouvrir aux compétences générales attendues d'une voie de formation. Il est vite apparu que les jeunes avaient d'autres intentions : l'étude réalisée à la fin des années 1990 sur les premières promotions suivant la réforme (nouvelle loi sur la formation professionnelle de 1990) dans la ville de Barcelone a montré que de nombreux étudiant-e-s n'entraient pas sur le marché du travail après avoir suivi une formation professionnelle (20 % de la FP1, 36 % de la FP2 et 56 % de la FP3)². Ces résultats ont surpris les responsables de la planification éducative à Barcelone, qui étaient perplexes devant le comportement inattendu des jeunes, allant même jusqu'à dire que les jeunes ne faisaient pas ce qu'elles et ils étaient censé-e-s faire, à savoir s'insérer sur le marché du travail. Celles et ceux qui ne voulaient pas entrer sur le marché du travail et qui voulaient poursuivre leurs études ont utilisé un examen appelé « test d'accès », donnant accès à un niveau supérieur de formation, un moyen initialement conçu pour les adultes actifs qui voulaient reprendre leurs études. Ce subterfuge, visant à établir des passerelles là où il n'y en avait pas, a poussé les autorités éducatives à intégrer ces dernières dans la conception même du système.

Une troisième fonction, que nous pouvons appeler la fonction sociale, consiste à utiliser la formation professionnelle comme un moyen de prévenir ou d'atténuer l'exclusion du système de formation, de l'emploi, ou plus globalement l'exclusion sociale³. La formation professionnelle devient alors une alternative à l'échec scolaire, c'est-à-dire une option pour les jeunes qui n'obtiennent pas le diplôme de fin d'études secondaires (et passent au niveau 1 de la formation professionnelle), qui ne passent pas le baccalauréat (et réorientent leur parcours vers le niveau 2 de la formation

2. Merino, 1998.

3. Termes, 2012.

professionnelle) ou qui quittent l'université (et réorientent leur parcours vers le niveau 3 de la formation professionnelle). La formation professionnelle peut également être une alternative au chômage. Comme on l'a clairement vu en Espagne, les taux d'inscription (et de rétention) en formation professionnelle ont augmenté avec la crise économique qui a débuté en 2008⁴.

Ainsi, on ne peut pas analyser et comprendre les motivations des jeunes ni leurs choix en matière de formation si ces trois fonctions ne sont pas prises en compte simultanément et si l'on ne tient pas compte de la manière dont elles sont articulées aux différents niveaux de formation professionnelle dans la conception institutionnelle. Il convient par ailleurs d'ajouter un élément supplémentaire, celui de la construction sociohistorique de l'image de la formation professionnelle. En Espagne, cette image est fortement associée à des activités manuelles de peu de prestige, qui n'ont pas nécessité d'apprentissage formel pour les exercer, dans les secteurs de l'industrie, de la construction ou des services⁵.

DE QUOI SONT FAITS LES CHOIX SCOLAIRES ?

Les choix scolaires ont été et continuent d'être un objet d'étude qui suscite des controverses, notamment entre approche structuraliste et approche individualiste. En bref, la première met l'accent sur les contraintes sociales, généralement appelées déterminants, qui réduisent considérablement la capacité des individus à choisir et excluent dès lors de l'analyse le concept de choix lui-même. En revanche, la seconde met l'accent sur le rôle actif des individus au moment de faire des choix entre différentes alternatives.

Dans le domaine de la formation professionnelle, la perspective structuraliste se réfère à trois mécanismes (économique, culturel, institutionnel) pour expliquer la reproduction des inégalités sociales. Le premier mécanisme est économique. Les coûts directs, indirects et d'opportunité empêchent les enfants des classes ouvrières de suivre de longs parcours éducatifs et les contraignent à choisir des études professionnelles courtes en vue d'une entrée précoce et rapide sur le marché du travail. Les coûts directs et indirects ont

4. Au début de la crise, en 2008, la formation professionnelle comptait 486 000 étudiants, pour l'année scolaire 2019-2020, le chiffre était de 862 000 (données officielles du Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle).

5. Merino et Martínez García, 2012.

diminué avec l'élargissement de l'offre scolaire et le financement public de l'enseignement postobligatoire. Les coûts d'opportunité ne peuvent être réduits que s'il existe un solide programme de bourses d'études pour les compenser. Le deuxième mécanisme, de type culturel, a été finement analysé en termes de reproduction culturelle⁶. Les groupes sociaux les plus éloignés de la culture scolaire acquièrent, au travers de la socialisation ou de l'habitus, des valeurs anti-scolaires. Cela les conduit à l'échec scolaire ou les relègue aux parcours discrédités de la formation professionnelle. Le troisième mécanisme, institutionnel, est représenté par la théorie de la correspondance⁷. Dans ce cadre, l'institution scolaire a pour fonction d'octroyer des positions sociales. Dès lors, la séparation entre les parcours académiques et professionnels est une stratégie de reproduction des classes sociales.

Les théories structuralistes mettent bien en évidence la reproduction : il est empiriquement prouvé que les parents de la majorité des élèves de la formation professionnelle ont un faible niveau de formation et des métiers manuels, comme on le verra dans la section suivante. En revanche, ces théories ne permettent pas d'expliquer la « déviation », par exemple, lorsqu'il est établi que la majorité des enfants de parents ayant des métiers manuels préfèrent passer le baccalauréat.

L'approche individualiste offre des outils théoriques qui permettent d'ouvrir la « boîte noire » des décisions des individus et de comprendre ou d'analyser certains mécanismes, notamment de voir les changements sociaux au travers des trajectoires que les jeunes construisent lorsqu'ils et elles passent par le système éducatif. Développé par la théorie du capital humain, le premier mécanisme repose sur l'investissement éducatif et la rationalité des acteurs et actrices, qui investiraient dans leur formation en fonction des coûts générés et du bénéfice attendu. En ce sens, une plus nette orientation vers les études supérieures par rapport aux études professionnelles s'expliquerait par le salaire plus élevé attendu. Malgré toutes les études sur la dépréciation des diplômes universitaires⁸ et le dicton populaire selon lequel un maçon gagne plus qu'un médecin, les statistiques salariales démontrent que l'investissement éducatif paie (il existe bien un écart salarial

6. Bourdieu et Passeron, 1970 ; Willis, 1977.

7. Baudelot et Establet, 1972.

8. Ortiz et Rodríguez Menés, 2016.

important entre un médecin et un maçon, contrairement à ce que dit l'adage). L'investissement éducatif semble donc être un choix raisonnable.

L'un des problèmes bien connu de la théorie du capital humain est qu'elle présuppose une rationalité universelle, un *homo economicus* qui cherche à maximiser son intérêt. Les tenants de l'individualisme méthodologique apportent des points de vue différents. Boudon met par exemple en lumière la différence entre les effets primaires et les effets secondaires de la socialisation⁹. En bref, les effets primaires expliquent la différence de performance scolaire en fonction de la classe sociale (influence précoce, ressources familiales), alors que les effets secondaires mettent l'accent sur les différentes stratégies adoptées selon la classe sociale, lorsque les résultats scolaires sont égaux. Ces stratégies sont fonction des performances scolaires, mais aussi des attentes en matière de mobilité sociale. Ainsi, les familles à fort capital culturel optent pour des études longues, même si leurs enfants ont des résultats scolaires médiocres, dans ce qu'on a appelé l'effet de compensation¹⁰. Dans les familles à faible capital culturel, les probabilités d'aller à l'université sont plus faibles que dans les familles à fort capital culturel, y compris lorsque les enfants ont de bons résultats scolaires. Cela s'explique par une plus grande aversion pour le risque d'un échec et/ou par une moindre information sur les possibilités de réussite dans l'enseignement supérieur. Dans ce type de familles, le choix d'études professionnelles à moindre risque serait une stratégie, sinon rationnelle, du moins raisonnable¹¹.

Le cadre analytique permettant de comprendre les choix des jeunes est peut-être celui qui combine en quelque sorte les deux perspectives, comme une médiation entre les possibilités et les préférences des individus¹². De cette façon, les possibilités dériveraient des ressources économiques et culturelles, de la structure des opportunités du système éducatif, ainsi que de celles du territoire qui configure l'offre éducative. Et les préférences dériveraient notamment des normes sociales et des niveaux d'aspiration des individus. La médiation entre les possibilités et les préférences est, à notre sens, le cadre analytique le plus pertinent pour comprendre les actions/choix des jeunes.

9. Boudon, 1973.

10. Bernardi et Cebolla, 2014; Troiano *et al.*, 2019.

11. Martín Criado, 1996.

12. Gambetta, 1987.

Dans le domaine de l'éducation, le contexte d'opportunité implique une conception ou une architecture institutionnelle plus ou moins fermée ou ouverte à la prise de décision des jeunes et de leurs familles: par exemple, l'âge auquel les jeunes peuvent choisir d'arrêter ou de poursuivre leurs études ou encore le degré de différenciation entre les différentes filières d'enseignement. À cet égard, il existe deux types de différenciation, verticale et horizontale. La différenciation verticale concerne les différents niveaux de la formation professionnelle, les critères d'accès et les passerelles vers la formation académique. La différenciation horizontale porte pour sa part sur la division par familles ou branches professionnelles et dans les différents degrés de spécialisation de la formation professionnelle. Les acteurs économiques en général demandent une formation professionnelle spécialisée¹³, et cela se traduit par une offre fortement marquée par l'idée de vocation¹⁴, avec des cours très spécifiques (dans le cas espagnol, le niveau 3 de la formation professionnelle compte 26 familles professionnelles et 164 spécialités différentes). Cette spécialisation peut avoir un sens économique à court terme (par exemple pour répondre aux besoins de main-d'œuvre dans certains secteurs), mais pas à long terme (réorientation et mobilité professionnelle)¹⁵. En outre, elle n'aide pas beaucoup les jeunes dans leur orientation. En effet, les très nombreuses options de formation professionnelle rendent le choix délicat pour les jeunes, qui peuvent difficilement avoir des informations sur les coûts et les avantages de toutes les options possibles.

POURQUOI LES JEUNES CHOISISSENT-ELLES ET ILS

LA FORMATION PROFESSIONNELLE ?

Les jeunes sont confronté·e·s à deux décisions concernant la formation professionnelle. La première est celle de choisir de suivre une formation, professionnelle ou académique, ou d'arrêter leurs études. La seconde décision intervient une fois qu'elles et ils se sont décidé·e·s pour la formation professionnelle et concerne la spécialité choisie. Nous séparons analytiquement ces deux choix en supposant qu'ils sont dans l'ordre chronologique; toutefois,

13. Planas, 2014.

14. Marhuenda, 2012.

15. Planas, 2014.

empiriquement, cela n'est pas forcément le cas, puisque le désir d'étudier une certaine spécialité peut conduire au rejet du baccalauréat, par exemple.

En ce qui concerne la première décision, il y a tout un pan de la littérature sociologique qui met l'accent sur l'influence de la classe sociale. À titre d'exemple récent, dans la ville de Barcelone¹⁶, 85 % des jeunes ayant des parents universitaires veulent aller au lycée, alors que seulement 45 % des jeunes qui ont des parents n'ayant pas fait d'études ont cette option comme priorité. La formation professionnelle comme première option n'est présente que chez 8 % des jeunes dont les parents sont universitaires, en revanche, elle s'élève à 36 % des jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études. Bien que l'écart entre un groupe social et un autre soit évident, nous ne devons pas perdre de vue que la corrélation entre niveau d'éducation de la famille et préférence est faible (V de Cramer 0,219). Deux raisons expliquent la faiblesse de cet indice. La première est qu'il existe une grande variabilité dans chaque sous-groupe, principalement dans la catégorie des jeunes dont les parents ont un faible niveau d'instruction. Comme mentionné ci-dessus, les jeunes de cette catégorie sont plus nombreux à viser le baccalauréat qu'une formation professionnelle. Cela indique deux choses : il n'y a pas de destin lié au seul capital culturel des parents, et il existe une reconnaissance générale de la formation académique comme moyen de mobilité éducative et sociale. La deuxième raison est qu'il y a d'autres variables explicatives aussi, voire plus importantes que l'origine sociale. Il existe un ensemble de variables endogènes au système scolaire lui-même. Selon l'expérience antérieure des jeunes dans l'enseignement primaire et secondaire, les choix effectués pour les voies académiques ou professionnelles peuvent varier considérablement. L'une des variables qui résume d'une certaine manière cette expérience scolaire est celle des résultats scolaires. En règle générale, de bons résultats donnent une plus grande probabilité de vouloir suivre la voie académique et, inversement, de faibles résultats donnent une plus grande probabilité de vouloir éviter la voie académique et de privilégier la voie professionnelle. Mais cette vue d'ensemble peut à nouveau conduire à certains malentendus. La recherche citée ci-dessus met en avant que 91 % des élèves ayant les meilleures notes veulent aller au lycée, et que

16. Merino et Martínez García, 2018.

ce pourcentage tombe à 64 % lorsque les notes sont médiocres. Bien que la différence de probabilité soit importante, la corrélation entre les deux variables est faible (V de Cramer 0,352). Cela s'explique par le fait que l'option majoritaire est, comme en France, le baccalauréat, même pour les élèves qui obtiennent de moins bons résultats. Ainsi, lorsqu'un-e élève a de bonnes notes, l'option de la formation professionnelle est très minoritaire, alors qu'en cas de mauvaises notes, la formation professionnelle apparaît comme une option beaucoup plus évidente, même si elle est moins privilégiée que l'option académique.

L'établissement où l'enseignement secondaire est dispensé est également une variable qui a son importance. Certains établissements ont une plus forte orientation académique, alors que d'autres sont davantage axés sur la formation professionnelle. Certains proposent des cours de formation professionnelle et peuvent souhaiter que leurs étudiant-e-s y soient orienté-e-s, alors que d'autres dédaignent ce type de formation. Au-delà de l'orientation dérivée du projet éducatif ou de l'impulsion de la direction des établissements, un élément semble avoir un rôle important : la composition sociale de la population fréquentant l'institution. Une recherche de référence, fondée sur un modèle d'analyse de régression à plusieurs niveaux, montre que 27 % de la variance dans le choix de l'école secondaire par rapport à la formation professionnelle résidait dans l'effet de cette composition¹⁷. L'explication la plus répandue renvoie à l'effet des pairs, c'est-à-dire que la propension à ne pas passer le baccalauréat est accrue lorsqu'il y a une plus grande présence d'élèves de classes sociales inférieures, alors que l'inverse (plus grande propension à aller au baccalauréat) s'observe dans des établissements fréquentés majoritairement par des élèves de classes moyennes.

Deux autres aspects sont encore pertinents et donnent lieu à une certaine controverse dans le débat sur la manière dont les attentes des jeunes sont générées. Le premier concerne les pratiques d'orientation universitaire et professionnelle. Ces pratiques répondent parfois à des stéréotypes et des clichés sur les aptitudes des jeunes et tendent à naturaliser le lien entre bonnes notes et attitude vis-à-vis du baccalauréat d'une part, et entre mauvaises notes et comportement usuel vis-à-vis de la formation professionnelle d'autre part¹⁸.

17. Daza *et al.*, 2018.

18. Tarabini, 2015.

L'autre aspect pertinent et controversé, sinon ouvertement polémique, est l'organisation du programme d'études et/ou des groupes d'étudiant·e·s par niveaux. Cela questionne le degré et la portée de l'enseignement secondaire sur le modèle du collège unique (*educacion comprensiva*)¹⁹. En Espagne, comme mentionné précédemment, l'enseignement secondaire obligatoire est en théorie fortement intégrateur, mais de nombreuses écoles organisent la dernière année (et parfois les années précédentes) en prévision des parcours ultérieurs. Ainsi, si un établissement a trois groupes appelés A, B et C, il tend à répartir les meilleurs élèves dans le groupe A dans l'intention claire de les préparer au baccalauréat; les élèves ayant les résultats les plus faibles se retrouvent dans le groupe B pour être préparé·e·s à la formation professionnelle; et le groupe C sera composé des élèves qui ont la plus grande probabilité d'arrêter la formation. En dépit des directives officielles et des avantages pédagogiques attribués aux groupes hétérogènes²⁰, la réalité des groupes homogènes à orientation propédeutique est très forte dans de nombreuses écoles secondaires. Malheureusement, il n'existe pas de données officielles ou de recherche permettant de donner une proportion exacte de ces pratiques.

Pour finir de dresser le tableau des inégalités sociales en matière de formation professionnelle, en plus de la classe sociale, citons les axes classiques du genre et du groupe ethnique. En ce qui concerne le genre, il existe certaines différences entre le choix du baccalauréat et celui de la formation professionnelle. Comme nous le verrons plus loin, le choix opéré met en évidence une véritable fracture adossée à la segmentation des spécialités professionnelles (ségrégation horizontale). En ce qui concerne l'origine ethnique, il y a une surreprésentation des étudiant·e·s d'origine étrangère dans la formation professionnelle en Espagne. Pour l'année scolaire 2016-2017, dans l'enseignement secondaire obligatoire, il y avait 9% d'étudiant·e·s n'ayant pas la nationalité espagnole, alors qu'elles et ils étaient 16% dans les programmes de formation professionnelle de niveau 1. Les élèves d'origine étrangère représentaient 7% des inscriptions au baccalauréat et guère plus, soit 9%, des inscriptions aux programmes de formation professionnelle de niveau 2.

Ces données statistiques font état de l'évolution du profil des étudiant·e·s qui visent ou qui suivent une formation professionnelle

19. Dupriez *et al.*, 2008.

20. Schleicher, 2014.

par rapport à celles et ceux qui visent ou qui sont en train de passer le baccalauréat. En revanche, elles ne fournissent pas d'informations détaillées sur le choix scolaire en soi, et encore moins sur les motivations qui amènent les élèves à ce choix. Examiner les motivations à la lumière des familles professionnelles représente un champ d'études plus fécond. Que ce soit en raison de contraintes familiales ou scolaires, le choix du type de formation professionnelle est plus ouvert aux critères de choix des jeunes. Un exemple paradigmatique est la différence entre les garçons et les filles lorsqu'il s'agit de choisir une formation professionnelle. En général, la composition de la formation professionnelle est très sexuée, avec des métiers traditionnellement masculins et d'autres traditionnellement féminins. Pour donner quelques exemples, sur les 24 familles professionnelles qui offrent une formation professionnelle de niveau 2 en Espagne pour l'année scolaire 2014-2015, il y en a 9 qui comptent plus de 90 % de garçons inscrits, à savoir l'électricité-électronique, l'industrie métallique, la mécanique et l'informatique, notamment. Et trois autres entre 80 et 90 %, qui sont la construction, les activités agricoles et les activités sportives. D'autre part, les secteurs les plus féminisés sont la coiffure (93 %), les services de proximité (85 %), la santé (72 %) et l'administration (62 %). Au milieu, nous avons des types plus équilibrés (mixtes), comme le commerce, les métiers de l'image et du son et la chimie, les trois ayant une fourchette allant de 40 à 60 % de garçons et de filles.

L'explication classique de cette ségrégation renvoie à une socialisation différentielle des garçons et des filles, fondée sur la séparation des rôles dans un contexte de culture patriarcale : les soins et les tâches domestiques pour les unes et l'activité productive pour les autres. Cependant, la diffusion de pratiques éducatives plus égalitaires, à l'école, mais aussi dans les familles, ne semble pas avoir transformé fondamentalement les préférences des jeunes dans leur choix professionnel. Deux éléments explicatifs devraient être ajoutés pour saisir ces préférences. Le premier est que ces préférences montrent des tendances évolutives qui vont au-delà des schémas de socialisation normalisant. Le second est le mécanisme décisionnel (calcul coûts/bénéfices) : les filles choisissent les branches dans lesquelles elles ont le plus de possibilités d'emploi, dans un contexte d'emploi très segmenté, notamment dans les emplois peu ou semi-qualifiés²¹. Enfin,

21. Gambetta, 1987 ; Vidal et Merino, 2020.

il est important de relever les transgressions ou les choix atypiques. En effet, bien que minoritaires, ces phénomènes permettent particulièrement bien d'analyser les croisements entre socialisation, action individuelle et contexte d'opportunités²².

En bref, le répertoire des motivations des jeunes à choisir une formation professionnelle est vaste et complexe. Pour tenter de le synthétiser, on peut utiliser la classification conventionnelle de la motivation instrumentale et de la motivation expressive, utilisée dans les études d'engagement scolaire²³ appliqué dans ce cas au choix de la formation professionnelle²⁴. La motivation instrumentale vise la recherche d'un avantage ou l'exploitation d'une opportunité. La motivation expressive est l'expression d'un désir qui façonne la préférence. Certains jeunes peuvent avoir une motivation essentiellement instrumentale, d'autres une motivation essentiellement expressive, ou d'autres encore une combinaison des deux. Et il y a aussi des jeunes qui n'ont aucune de ces deux motivations ou encore des motivations très faibles, qui se retrouvent dans un espace traditionnellement appelé anomie²⁵. Les différentes motivations ne s'expriment pas de façon abstraite, mais s'articulent avec une conception institutionnelle particulière de l'offre de formation professionnelle. Pour cette raison, nous devons tenir compte du fait que ces motivations s'expriment différemment selon le poids ou la dimension de la fonction économique, éducative et sociale qui a été définie au départ. En l'absence d'études empiriques, ce qui suit est un exercice heuristique, sous forme d'idéaux-types, qui combine les motivations et les fonctions de la formation professionnelle, comme le montre le tableau 1.

22. Pour un développement plus approfondi de ce sujet, voir notre récente monographie (en espagnol) dans la *Revista de Sociología de la Educación*, Merino, 2020.

23. Valls, 2016.

24. Cerda-Navarro *et al.*, 2019.

25. Le terme « anomie » est utilisé ici dans le sens d'un manque de motivation expressive et/ou instrumentale, ce qui représente un risque important d'abandon de la formation professionnelle et un défi majeur pour les dispositifs d'orientation scolaire et professionnelle.

TABLEAU 1. MOTIVATIONS DES JEUNES ET FONCTIONS DE LA FORMATION: EXERCICE HEURISTIQUE POUR ANALYSER LES CHOIX DE FORMATION DES JEUNES

	Fonction économique	Fonction éducative	Fonction sociale
Motivation instrumentale	Accéder à une qualification intéressante pour le marché du travail	Éviter le risque d'échec au baccalauréat et/ou avoir accès à l'enseignement supérieur	Diminuer les coûts pris en charge par la famille
Motivation expressive	S'identifier à un rôle professionnel	Se former dans des activités culturelles ou de loisir	Améliorer l'estime de soi
Démotivation Choix par défaut	Choisir au hasard	Choisir en fonction de l'offre de l'établissement	Trouver une alternative à la stigmatisation du « ni-ni »

La motivation instrumentale associée à la fonction économique est la plus classique, les jeunes s'inscrivent à un cours de formation professionnelle pour entrer sur le marché du travail avec une certaine qualification et dans une certaine spécialisation. En ce sens, en l'absence d'autres motivations, on peut s'attendre à une plus grande demande pour les métiers et secteurs d'activité offrant de meilleures perspectives d'insertion sur le marché du travail ou de bonnes conditions de travail, telles que le salaire. Toutefois, de bonnes perspectives d'emploi peuvent entraîner une augmentation du nombre de personnes quittant la formation, comme cela s'est produit pendant la période de forte croissance économique de 2000-2006, car le coût d'opportunité de la poursuite des études était trop élevé. Le taux d'abandon peut atteindre 50 % dans certains domaines²⁶ en raison de la forte demande de main-d'œuvre que ces derniers rencontrent, et il est difficile de retenir les jeunes, bien que le diplôme soit une protection contre la perte d'emploi à long terme.

26. Merino, 2013.

La motivation instrumentale est également associée à la poursuite de la formation. Celle-ci peut devenir plus attrayante pour les jeunes s'il y a davantage de possibilités de poursuivre leurs études. Cette plus grande attractivité s'est clairement manifestée dans la réforme de l'éducation de 2006, qui a associé les programmes professionnels de niveau 1 à la formation professionnelle intermédiaire, multipliant ainsi le nombre de jeunes inscrit-e-s dans ces programmes²⁷. On a également constaté une augmentation des inscriptions dans les cours professionnels de niveau moyen qui ne durent qu'un an, car nombre de jeunes veulent passer à une formation professionnelle de niveau supérieur²⁸. Depuis la réforme de 2006, tous les cours de niveau intermédiaire ont été étendus à deux ans, mais il existe encore certaines spécialités qui concentrent un pourcentage plus élevé d'étudiant-e-s dont l'objectif est de passer à des niveaux supérieurs, plutôt que d'entrer directement sur le marché du travail²⁹.

Enfin, la motivation instrumentale a également une dimension sociale, en ce sens qu'elle permet d'éviter les coûts élevés des autres options d'études. Cela est toutefois fortement déterminé par l'offre publique et locale de formation professionnelle, qui n'est pas toujours présente. En outre, ces dernières années, l'offre privée de formation professionnelle a augmenté, en particulier dans certaines régions où la demande est plus forte, ce qui a entraîné une augmentation des inégalités des chances.

La motivation expressive se manifeste en termes identitaires. La plupart des jeunes ont une idée plus ou moins approximative du métier qu'elles ou ils veulent exercer et recherchent la formation professionnelle qui correspond le mieux à leurs attentes. Ces attentes sont généralement fortement conditionnées par des stéréotypes de genre, comme nous l'avons vu plus haut, et déterminées par un marché du travail segmenté entre emplois masculins et féminins. Il existe également des cas de motivations instrumentales non économiques qui peuvent modifier les relations entre les sexes,

27. Merino *et al.*, 2006.

28. Merino, 2013.

29. Un récent rapport publié par le Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle montre que plus de 50 % des diplômés du CFGM dans les domaines de l'informatique, de l'image et de l'administration poursuivent leurs études, la plupart dans un CFGS (Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 2020, Statistiques sur les étudiants de la formation professionnelle. Statistiques sur le suivi des diplômés de la formation professionnelle). En ligne : [<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d196bae7-64e7-4eaf-aed8-4fcb7210b9d9/notaseguim.pdf>], consulté le 20 janvier 2021.

comme une meilleure position dans la sphère domestique³⁰. Mais la motivation expressive peut également être liée à la professionnalisation d'une activité de loisir ou de temps libre. En ce sens, la fonction éducative serait de donner une valeur ou une qualification à cette activité qui est exercée pour des raisons esthétiques, culturelles ou relationnelles. Cela expliquerait pourquoi il y a une forte demande de certaines spécialités, comme l'image et la vidéo, et des activités sportives, précisément parce que ce sont des activités très attrayantes pour les jeunes. Dans le cas de la ville de Barcelone, le rapport entre le nombre de places et la demande peut atteindre 1 pour 5 ou 1 pour 6. C'est dans cette demande insatisfaite qu'un créneau s'ouvre pour la mise en place d'une offre privée dont, bien évidemment, seules les familles disposant d'un capital économique plus important peuvent profiter. La question est de savoir si toute demande doit être satisfaite. Cela pourrait entraîner des problèmes de saturation du marché du travail, constituant dès lors un défi pour la planification de l'éducation. Enfin, la dimension sociale de la motivation expressive peut s'exprimer dans la recherche d'une réussite sociale qui n'a pas pu être obtenue à travers le baccalauréat. Cela expliquerait le transfert des élèves ayant abandonné le baccalauréat vers la formation professionnelle comme moyen de compenser l'échec³¹.

Lorsque la motivation instrumentale et expressive est absente, ou de très faible intensité, on trouve des jeunes qui choisissent la formation professionnelle « par défaut », en suivant des recommandations institutionnelles ou par obligation familiale. Dans ce cas, c'est la fonction sociale qui opère avec plus de force, pour éviter la stigmatisation du mal nommé « ni-ni »³². Ce choix par défaut a été utilisé, pendant de nombreuses années, pour dépeindre la formation professionnelle comme un espace qui accueille des jeunes qui ne veulent pas étudier. Le choix d'une spécialité spécifique pourrait être fait purement par hasard³³, sans tenir compte du rendement de la formation en termes d'emploi ou de salaire, ou parce que c'est celle qui existe dans le centre où l'enseignement secondaire

30. Dans une interview accordée à un journal de Barcelone, une étudiante adulte d'un programme de formation professionnelle en installation électrique a déclaré : « Avant, j'attendais que mon mari arrive pour changer une prise qui était cassée, mais maintenant je peux le faire moi-même », *La Vanguardia*, 7 décembre 2018.

31. Merino, 2013.

32. Assusa, 2019. La catégorie « ni-ni » a davantage servi à stigmatiser qu'à comprendre la situation des jeunes.

33. Germe, 2011.

obligatoire a été suivi, dans le centre le plus proche du domicile familial ou dans le centre où il y a des places disponibles.

Comme mentionné au début de cette section, cette analyse est un exercice heuristique, avec des contributions d'études morcelées et des données provenant de sources journalistiques ou informelles. Et comme tous les idéaux-types, la réalité est toujours plus complexe, sans frontières claires entre un type et un autre. Dans un récent exercice d'opérationnalisation empirique, nous avons par exemple constaté que la dimension instrumentale ne pouvait pas être si facilement dissociée de la dimension expressive, elles ont tendance à s'exprimer ensemble³⁴.

CONCLUSION: QUELQUES ENJEUX SOCIAUX ET POLITIQUES

L'ensemble des réflexions présentées ici sur les motivations et les choix des jeunes par rapport à la formation professionnelle nous permet de répondre à la question initiale du chapitre, même si ce n'est que de manière provisoire : est-ce que les jeunes choisissent de suivre une formation professionnelle ou sont-elles et ils choisi-e-s ? Pour y répondre, il faut encore répondre à deux questions préliminaires : les jeunes doivent-elles ou ils choisir davantage la formation professionnelle ? Faut-il donner plus de prestige à cette filière ? Si les réponses sont positives, et s'il existe un certain consensus social et politique sur ce point, un éventail de possibilités d'action s'ouvre.

Pour augmenter l'intérêt des jeunes pour cette filière, une première stratégie consiste à modifier les préférences des jeunes et de leurs familles à travers le discours, par exemple par des campagnes publicitaires qui vanteraient les vertus de la formation professionnelle. Certaines campagnes mettent ainsi en avant les débouchés en termes d'emplois. Elles ont pour protagonistes des personnalités dont la réussite professionnelle doit beaucoup à la formation professionnelle. D'autres campagnes font appel à un registre religieux et demandent d'« avoir foi » en la formation professionnelle³⁵. Bien qu'aucune étude ne mesure l'impact de ces campagnes, il semble raisonnable de penser que celui-ci sera moindre si elles ne sont pas accompagnées d'autres mesures incitatives. Dans le cas de

34. Merino *et al.*, 2020.

35. Comme cette campagne soutenue par une compagnie d'assurances renommée : [https://www.descubrelafp.org/sumate/yo-creo-en-la-fp/descubre-mapfre_201804235adb5120cf26e616d21c0b1.html], consulté le 20 janvier 2021.

l'Espagne, la crise économique a malheureusement eu un impact beaucoup plus important sur l'augmentation des inscriptions en formation professionnelle que les campagnes publicitaires, et ce en raison de la baisse du coût d'opportunité. Mais d'autres incitations positives peuvent également être conçues, telles que le renforcement de la perméabilité entre les niveaux ou l'augmentation de la valeur ajoutée des qualifications, soit par la réglementation de l'accès à certains segments du marché (comme cela se produit déjà dans les activités du domaine de la santé ou dans certains domaines industriels), soit par des augmentations de salaire et d'autres avantages non salariaux. Une autre stratégie consiste à rapprocher la formation professionnelle des préférences des jeunes, même si cela génère certaines tensions dans la planification de l'éducation et dans l'adaptation aux besoins toujours imprécis du marché du travail.

Un dilemme se pose quant au prestige de la formation professionnelle, notamment par rapport à la voie académique ou au baccalauréat. Si l'on tente d'assimiler la formation professionnelle au baccalauréat en termes académiques, la formation professionnelle devient plus sélective et laisse de côté les jeunes qui voudraient s'y lancer, mais n'en remplissent pas les conditions. Si l'accès des jeunes à la formation professionnelle est facilité par l'abaissement des exigences académiques, la relation entre formation professionnelle et reproduction sociale sera renforcée. En revanche, l'inégalité découlant du fait d'être à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif sera réduite; mais cela restera toujours une inégalité à plus long terme³⁶.

Il existe cependant des moyens d'accroître le prestige sans nécessairement rendre la formation professionnelle plus sélective. Un premier moyen consisterait à rompre le lien entre de faibles performances, un milieu social défavorisé et la voie professionnelle, tant au niveau des effets primaires que secondaires. En ce qui concerne les effets primaires, c'est beaucoup plus difficile, parce que ce sont des effets à long terme dans lesquels interviennent de nombreux facteurs familiaux, la toute première scolarisation, etc. Dans le cas des effets secondaires, la situation est plus simple, car de nouveaux mécanismes peuvent être introduits, comme une information plus riche et de meilleure qualité sur les risques réels et

36. Valdés, 2019.

potentiels d'échec entre le choix de la voie académique et celui de la voie professionnelle.

Il reste encore beaucoup à faire pour éviter la racialisation de certaines formations professionnelles et la sexuation de nombreuses familles professionnelles, mais nous sommes à nouveau confronté·e·s à un dilemme similaire: dans quelle mesure peut-on socialement et politiquement tolérer une certaine inégalité interne au système éducatif en échange de la réduction des inégalités externes? En ce qui concerne les filles et les garçons issu·e·s de la migration, si elles et ils sont concentré·e·s dans certaines spécialités et/ou dans certains établissements, l'accès à la formation professionnelle peut avoir des effets négatifs, mais la situation serait pire en termes d'équité si ces jeunes étaient en dehors de l'institution scolaire. Il en va de même pour la ségrégation selon le sexe, surtout aux niveaux inférieurs de la formation professionnelle. N'oublions pas que le marché du travail demeure segmenté, racialisé et sexué; des jeunes disposant de peu de ressources doivent parfois lutter contre la double discrimination, au travail et à l'école.

Comme on peut le constater, le champ est ouvert aux diverses politiques sociales, notamment les politiques éducatives et d'emploi. Mais il existe également un champ d'interaction entre les agents sociaux, au niveau micro et méso, qui affrontent, dans l'orientation scolaire et professionnelle, le grand défi de combiner les contraintes sociales avec les motivations, les intérêts et les désirs des jeunes.

Traduction de l'espagnol:
Marianne Lämmler Bourret, EUROSIGMA

BIBLIOGRAPHIE

ASSUSA, Gonzalo (2019), « Ni jóvenes, ni desempleados, ni peligrosos, ni novedosos. Una crítica sociológica del concepto de “jóvenes nini” en torno los casos de España, México y Argentina », *Cuadernos de Relaciones Laborales*, vol. 37, n° 1, pp. 91-111.

BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger (1972), *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro.

BERNARDI, Fabrizio et CEBOLLA, Héctor (2014), « Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions », *European Sociological Review*, vol. 30, n° 2, pp. 207-17, doi: 10.1093/esr/jct029.

BOUDON, Raymond (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Armand Colin.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit.

CERDA-NAVARRO, Antoni, SALVA-MUT, Francesca et COMAS FORGAS, Ruben (2019), « A typology of students in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, sociodemographic characteristics and intentions of dropping out », *European Journal of Education*, vol. 54, n° 4, pp. 1-16, doi.org/10.1111/ejed.12361

DAZA, Lidia, ELIAS, Marina et MERINO, Rafael (2018), « The effect of school on the choice of educational pathway after compulsory secondary education in the city of Barcelona : an approach through multilevel analysis », *International Sociology Association, World Congress of Sociology*, Toronto, 15-21 juillet.

DUPRIEZ, Vincent, DUMAY, Xavier et VAUSE, Anne (2008), « How do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? A Reanalysis of PISA 2003 », *Comparative Education Review*, vol. 52, n° 2, pp. 245-273.

GAMBETTA, Diego (1987), *They push or they jump?* Oxford : Oxford University Press.

GERME, Jean-François (2011), « Projet professionnel et incertitude sur le marché du travail », *Papers. Revista de Sociologia*, vol. 96, n° 4, pp. 1125-1138.

MARHUENDA, Fernando (2012), *La Formación Profesional*, Madrid: Síntesis.

MARTÍN CRIADO, Enrique (1996), «Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias», *Revista de Educación*, vol. 311, pp. 235-252.

MERINO, Rafael (1998), *Analysis of the Entry into the Labour Market Generated by Training Provided by the Institute of Education*, Barcelone: Institut d'Educació, Series Monografies 3.

MERINO, Rafael (2013), «Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar», *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, pp. 1-15. doi.org/10.14507/epaa.v21n66.2013

MERINO, Rafael (éd.) (2020), «Formación profesional y género: desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes», *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, n° 3.

MERINO, Rafael, CASAL, Joaquim et GARCIA, Maribel (2006), «De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales», *Revista de Educación*, vol. 341, pp. 81-98.

MERINO, Rafael et MARTÍNEZ GARCÍA, José S. (2012), «La Formación Profesional y la desigualdad social», *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 425, pp. 34-37.

MERINO, Rafael et MARTÍNEZ GARCÍA, José S. (2018), «Educational Choices and VET pathways after compulsory school. The case of Barcelona», [comunicación a Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour la Méditerranée], RJS9, Lausanne, 5-6 octobre.

MERINO, Rafael, MARTÍNEZ GARCÍA, José S. et VALLS, Ona (2020), «Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional», *Papers. Revista de Sociología*, vol. 105, n° 2, pp. 259-277.

ORTIZ, Luis et RODRÍGUEZ MENÉS, Jorge (2016), «Expansión educativa y devaluación parcial de los títulos», Observatorio Social de La Caixa. En ligne: [<https://observatoriosociallacaixa.org/-/expansion-educativa-y-devaluacion-parcial-de-los-titulos>], consulté le 20 janvier 2021.

PLANAS, Jordi (2014), *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis “adecuacionistas” de la relación entre formación y empleo*, Publicaciones ANUIES, coll. Temas de Hoy, vol. 32.

SCHLEICHER, Andreas (2014), *International Summit on the Teaching Profession Equity, Excellence and Inclusiveness in Education Policy Lessons from around the World*, OECD Publishing.

TARABINI, Aina (2015), «La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar», *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, vol. 8, n° 3, pp. 349-360.

TERMES, Andreu (2012), «La recuperación académica en la fp: alcance y potencialidades, riesgos y límites», *RASE Revista de Sociología de la Educación*, vol. 5, n° 1, pp. 58-74.

TROIANO, Helena, TORRENTS, Dani et DAZA, Lidia (2019), «Compensation for poor performance through social background in tertiary education choices», *Studies in Higher Education*. Doi: 10.1080/03075079.2019.1666262.

VALDÉS, Manuel T. (2019), «La construcción del itinerario formativo postobligatorio: efectos de la atención al bajo rendimiento sobre la expectativa académica», *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, vol. 3, pp. 77-104.

VALLS, Ona (2016), «Actitudes y elecciones al finalizar la educación obligatoria», XII Congreso Español de Sociología, Gijón, 30 juin, 1^{er} et 2 juillet 2016.

VIDAL, Laia et MERINO, Rafael (2020), «Desigualdades de género y formación profesional: elecciones, abandono y expectativas», *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, n° 3, pp. 392-414. doi: 10.7203/RASE.13.3.16645.

WILLIS, Paul (1977), *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Work Class Jobs*, Farnborough, Eng.: Saxon House.

4. L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL À L'ÉPREUVE DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE : L'EXEMPLE FRANC-COMTOIS (1939-1945)

MAUD CUSSEY BESANÇON

Durant la Seconde Guerre mondiale, les établissements scolaires de l'enseignement professionnel de la région Franche-Comté vivent au rythme de perturbations sans précédent. Plongées au cœur de changements majeurs et de difficultés nouvelles (réquisitions, rationnement...), ces structures éducatives continuent à assurer leur mission éducative en accueillant les élèves et en leur offrant une formation de qualité centrée sur l'artisanat local. Certaines structures existent aujourd'hui encore et proposent des formations identiques, par exemple le lycée de Mouchard, spécialisé dans les métiers du bois. Si quelques formations professionnelles très sélectives accueillent des jeunes gens des deux sexes, la plupart du temps elles sont monosexuées et dispensent des savoirs et des savoir-faire propres à chacun des deux sexes¹. Les diplômes préparés sont eux aussi majoritairement sexués : les fonctions de secrétaire sont souvent laissées aux jeunes filles et les métiers artisanaux et agricoles reviennent aux jeunes garçons.

Dans un contexte de guerre et d'occupation, les différents gouvernements français de 1939 à 1945 s'accordent tous à souligner l'importance et le rôle de l'éducation et de l'encadrement de la jeunesse française dans le « relèvement de la France ». Cette période est propice à la mise en place de nouvelles lois pour détailler l'organisation et les missions de l'enseignement technique et professionnel et insister sur l'importance d'apprendre aux élèves des « sciences appliquées ». Cette contribution propose de dresser un état des lieux de l'offre d'enseignement professionnel franc-comtois durant la Seconde Guerre mondiale, en s'intéressant tout particulièrement à ses caractéristiques, aux adaptations et aux accommodations mises

1. Lebeaume, 2014 ; Thivend, 2013.

en place dans ce contexte troublé. En quoi le contexte politique et économique influent-ils sur le quotidien des établissements scolaires de l'enseignement technique et professionnel? Comment ces derniers s'intègrent-ils au sein des différentes stratégies politiques et économiques des gouvernements à l'époque de la Seconde Guerre mondiale? L'objectif est donc de saisir les enjeux politiques et économiques de la formation professionnelle, en mettant en évidence les caractéristiques de l'enseignement professionnel franc-comtois, ses adaptations et ses accommodations.

L'enseignement technique et professionnel reste l'un des parents pauvres de l'histoire de l'éducation : il est souvent considéré comme inférieur aux enseignements primaires et secondaires et l'historiographie ne lui accorde pendant très longtemps qu'une petite place dans les diverses études². Ce n'est effectivement que dans les années 1990, et plus récemment, au cours des années 2000-2010, que l'histoire de l'enseignement technique et professionnel se développe³ : Stéphane Lembré réinterroge par exemple l'enseignement technique et professionnel au prisme des progrès scientifiques et technologiques⁴. Les études sur ce type d'enseignement permettent notamment d'observer l'impact politique et économique sur le fonctionnement des établissements scolaires.

La présente contribution se présente sous la forme d'une étude monographique : les principales sources utilisées sont les archives des établissements scolaires (rapports des chefs d'établissement, correspondance diverse, journal des établissements), elles nous permettent d'approcher au plus près le quotidien des différents acteurs durant la Seconde Guerre mondiale.

La double temporalité (le temps long qui permet de souligner les invariants et le temps court qui nous permet de mettre en évidence l'importance des événements ponctuels au cours de la période) abordée dans la présente communication permet d'avoir un aperçu assez complet de la situation de l'enseignement technique en Franche-Comté de l'avant à l'après-guerre, tout en insistant sur l'impact de la guerre sur les structures scolaires (réquisitions de matériel, occupation...) et sur les différents acteurs.

2. Caspard, 2009.

3. La *Revue française de pédagogie* aborde les questions liées à l'éducation dans une perspective large avec des approches diversifiées empruntées aux différentes sciences humaines : elle permet de mettre en évidence les évolutions de la recherche dans un domaine précis, tant sur le plan national qu'international.

4. Lembré, 2016 ; Troger et Pelpel, 2001.

L'article s'organise autour d'un plan chronothématique. La première partie vise à dresser un état des lieux de l'offre d'enseignement professionnel dans la région Franche-Comté à la veille de l'armistice de juin 1940. La deuxième partie s'intéresse aux enjeux liés ce même enseignement sous l'occupation allemande et le régime de Vichy (qui souhaite que l'éducation des jeunes Français vienne soutenir la révolution nationale en mettant en évidence les valeurs de travail, de tradition et de service rendu à la patrie). Les établissements scolaires de l'époque doivent donc permettre une insertion rapide au sein des entreprises, dans le but de contribuer à l'économie de guerre dans un premier temps, mais également au redressement du pays. La troisième partie met en évidence les permanences, mais également les spécificités de l'enseignement technique et professionnel après la Libération.

ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL FRANC-COMTOIS À LA VEILLE DE L'ARMISTICE (1939-1940)

Dans la région franc-comtoise, on ne dénombre que huit structures éducatives relevant de l'enseignement technique et professionnel. Les écoles professionnelles franc-comtoises proposent aux élèves une grande variété de formations, toutes en lien avec des spécialisations régionales, offrant aux élèves des formations peu répandues en France. Les anciennes traditions rurale et industrielle de la Franche-Comté sont donc au cœur des offres d'enseignement. En effet, cette région est une terre d'ancienne tradition agricole : l'école du bois à Mouchard et les écoles d'agriculture d'hiver proposées dans certains établissements scolaires⁵ attirent de nombreux élèves, qui bénéficient d'une formation sur place et acquièrent donc le statut d'élèves-apprentis. Leur contrat d'apprentissage contribue non seulement à leur faire découvrir une profession, mais aussi à dynamiser le secteur d'emploi lié à la sylviculture dans la région. La localisation même de la ville de Mouchard entre la forêt de Chaux et la ville de Salins-les-Bains contribue à renforcer la tradition séculaire du travail du bois : les élèves-apprentis peuvent ainsi préparer le brevet de mécanicien affûteur de scierie ou encore celui de commis de bois⁶. De nombreux élèves-apprentis bénéficient, à l'issue de leur formation, d'un contrat d'embauche dans l'entreprise

5. A.D.D., T/1317, École pratique de Mouchard.

6. A.D.D., T/1317, École pratique de Mouchard.

référént où ils avaient effectué leur apprentissage. La tradition industrielle de la Franche-Comté est elle aussi bien représentée au travers des diverses formations professionnelles proposées. L'école d'horlogerie de Besançon perpétue la tradition instaurée dès le XVIII^e siècle par les horlogers suisses, qui installent dans la ville les premiers ateliers de montage⁷ : l'horlogerie locale fait l'objet d'une grande renommée dans la région, mais également dans les régions françaises et étrangères limitrophes. La spécialité de la ville de Saint-Claude reprend elle aussi une tradition fermement ancrée dans le paysage local : il s'agit de la taille des pierres de couleur et des diamants. Dès 1550, la ville se voit attribuer le titre de capitale française pour la taille des pierres précieuses, et ne cesse donc de développer ce secteur d'activité. Cependant, les produits à travailler sont si précieux que la section diamantaire de l'école professionnelle de la ville ne peut accueillir plus de 8 à 10 élèves⁸. Les cours de la section d'apprentissage sur le diamant sont bien spécifiques : les jeunes élèves-apprentis sont ainsi formés pour reconnaître les différentes pierres précieuses (aspect, origines), mais également des enseignements plus techniques sur les différentes façons de travailler les diamants⁹. À Morez, le lycée Victor Bérard propose, lui aussi, une formation professionnelle particulière : celle de la lunetterie. Il s'agit de la plus ancienne formation professionnelle française dans ce domaine. Les enseignements généraux sont dispensés par des professeurs d'enseignement général exerçant dans le collège de la même ville, alors que ceux techniques sont encadrés par des enseignants spécialisés et par des professionnels de métier¹⁰. Les différentes formations professionnelles de la région apportent un vivier potentiel de main-d'œuvre et les différents centres d'apprentissage contribuent à dynamiser le bassin d'emploi local. De véritables partenariats se mettent en place entre les différentes structures éducatives de la région, même parfois avec l'Université bisontine. L'école d'horlogerie de Besançon fait ainsi appel à celle de lunetterie de Morez lorsqu'il s'agit d'obtenir certaines petites pièces nécessaires à la confection des horloges (l'école jurassienne, outre

7. A.D.D., T/1297, Rapport avec les Allemands.

8. A.D.S.C., 1/R/14, École diamantaire du collège, création, matériel, règlements, contrats d'apprentissage, correspondance.

9. A.D.S.C., 1/R/14, École diamantaire du collège, création, matériel, règlements, contrats d'apprentissage, correspondance.

10. A.D.J., 1137/W/1, Direction de l'établissement, règlements de fonctionnement, élection des membres du Conseil d'administration et de perfectionnement.

sa spécialisation dans le domaine de la lunetterie et de l'optique, propose également la conception de petites pièces de type ressorts ou vis, usitées dans plusieurs secteurs d'activité)¹¹. L'Université de Besançon fait elle aussi régulièrement appel à l'école de Morez pour la conception de pièces bien particulières : l'Observatoire de la Faculté des sciences nécessite un entretien régulier et les lentilles utilisées lors des diverses observations doivent être changées assez souvent ; elles proviennent de l'école pratique de Morez et sont taillées et ajustées dans le cadre des travaux pratiques des élèves¹². Deux enseignants de l'école de Morez assurent également des cours à la Faculté des sciences de Besançon, en particulier pour les cours sur les différents types de lentilles¹³. L'une des spécificités de l'enseignement technique et professionnel concerne les programmes scolaires : si des heures d'enseignement général (souvent limitées au français et aux mathématiques) sont bien évidemment prévues dans les emplois du temps, l'essentiel de la formation des jeunes élèves-apprentis s'effectue dans les ateliers pour les heures de cours de pratique, mais également dans des salles de classe pour des enseignements spécifiques à la section choisie. Ainsi, à l'EPCI de Belfort, les élèves de la section commerciale suivent des cours de français, de comptabilité et de sténo-dactylographie, mais aussi d'autres cours appliqués au commerce (correspondance commerciale, arithmétique commerciale, commerce, géographie commerciale, vente, assurances, transports et douanes, banque et bourse)¹⁴.

La fin des années 1930 porte les stigmates des crises successives qui ont touché la France durant la décennie (crise économique, sociale et politique). Dès la fin de l'année 1938, des contestations et des menaces liées à la guerre se font déjà ressentir. En septembre 1939, la France entre officiellement en guerre aux côtés de ses alliés. Les établissements scolaires sont invités à prendre des mesures préventives pour préserver le personnel et les élèves et leur assurer des conditions de vie et d'étude les moins difficiles possible. Les chefs d'établissement et les économistes doivent veiller à assurer un stock de nourriture, de combustibles, de matériel et de masques à gaz suffisants pour préparer le monde de l'éducation au temps de

11. A.D.J., 1137/W/46-47, Lycée Victor Bérard (Morez). Organisation et vie de l'établissement durant la période d'occupation de la guerre 1939-1945.

12. A.D.D., T/617-618, Universités de Besançon. Matériel et comptabilité, instructions.

13. A.D.D., T/1301, Université de Besançon. Procès-verbaux du Conseil de l'Université.

14. A.D.D., T/1231, École pratique de commerce et d'industrie de Belfort. Rapport annuel du directeur.

guerre. Ils doivent aussi veiller à assurer des lieux de rassemblement pour les différents acteurs en cas de bombardements¹⁵. C'est loin d'être le cas pour toutes les structures : les structures belfortaines ne disposent d'aucun abri pour permettre aux personnes de se protéger. En effet, en cas de menace aérienne, les élèves et le personnel sont invités à se disperser dans les fossés de la citadelle de Belfort. À l'inverse, les Écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) de Dole bénéficient non seulement d'espaces abrités, mais également de masques à gaz en nombre suffisant pour tous. Les élèves comme les adultes bénéficient de temps prévus pour apprendre à utiliser ces masques et pour en vérifier le bon état. Entre mai et juin 1940, les troupes allemandes se lancent dans la « bataille de France », qui entraîne la débâcle de l'armée française. Les populations frontalières de l'Allemagne se lancent donc sur les chemins de l'exode et la Franche-Comté voit arriver de nouvelles personnes, tout particulièrement des élèves et des étudiants alsaciens qui sont intégrés dans les établissements scolaires de la région. L'armistice signé entre le maréchal Pétain et les troupes ennemies débouche sur la partition de la France et de la Franche-Comté en plusieurs zones aux statuts différents et à l'édification de la ligne de démarcation, véritable frontière entre la zone libre et la zone occupée. Les impacts politiques et économiques sur l'enseignement professionnel sont réels : c'est dans un contexte de guerre que les établissements scolaires doivent poursuivre les missions éducatives qui leur sont confiées, tout en répondant aux exigences de formation du gouvernement. Très peu de lois et de projets de réforme sont mis en place pour ces structures (ils sont bien plus nombreux pour les écoles primaires et les collèges et lycées). La réforme de Jean Zay appliquée dès la rentrée de 1939 en témoigne. Alors que les recommandations pour les enseignements primaire et secondaire sont nombreuses, celles concernant l'enseignement technique et professionnel, tout comme le supérieur, sont beaucoup plus limitées : les enseignements doivent être appliqués à la vie quotidienne et servir l'économie du pays (l'enseignement professionnel a donc une utilité pour les différents gouvernements, tout particulièrement durant une économie de guerre). Les établissements techniques et professionnels font l'objet de peu d'études à l'époque et ne disposent, pour la plus grande majorité, d'aucune réelle autonomie. En effet,

15. A.D.D., T/1365, Défense passive dans les établissements scolaires.

la grande majorité de ces structures éducatives sont annexées à des collèges de la région : elles sont alors dépendantes d'un point de vue administratif (gestion, internat, discipline, bâtiments), éducatif (partage des enseignants entre le collège et les structures techniques) et matériel (partage des locaux pour des raisons économiques). La gestion administrative, financière, éducative et l'internat de ces établissements sont donc mutualisés avec les élèves des collèges. Les Écoles nationales professionnelles (ENP) et les Écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI), pour fonctionner de manière optimale, supposent une collaboration étroite entre l'État, la ville, les chambres de commerce, les chambres de métiers, les entreprises locales et les collèges pour la gestion du financement, de la délivrance et de la reconnaissance des diplômes. La formation professionnelle est donc fortement imbriquée et dépendante du tissu économique local, offrant de nouvelles possibilités en termes de main-d'œuvre, tout en faisant appel aux structures industrielles locales anciennement implantées pour assurer la transmission des savoir-faire.

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL SOUS L'OCCUPATION ALLEMANDE ET LE RÉGIME DE VICHY : QUELS ENJEUX ? (1940-1944)

À la veille de la Seconde Guerre mondiale, les effectifs connaissent une certaine hausse, avant de diminuer, souvent de manière brutale, durant la guerre et sous l'occupation allemande : si certains (élèves comme enseignants) sont contraints de quitter les établissements scolaires pour répondre aux besoins liés à la mobilisation ou encore à des besoins de main-d'œuvre dans des secteurs vitaux (comme l'agriculture ou l'industrie de guerre), d'autres choisissent de se rendre en zone libre pour fuir certaines décisions du régime de Vichy ou des autorités allemandes. À Morez, l'ENP connaît une situation très compliquée et les cours de certaines sections sont même annulés dans les locaux de l'école à plusieurs reprises¹⁶ : dès le mois d'octobre 1940, les effectifs diminuent de manière importante, car des formations liées au domaine de l'optique sont instaurées dans deux autres villes, obligeant de ce fait à partager les enseignants et les élèves entre les trois structures. Celle d'origine, la structure franc-comtoise, connaît donc une importante

16. A.D.J., 1781/W/1, Morez. Conseil d'administration.

diminution du nombre d'élèves inscrits à Morez. L'ouverture de nouvelles structures dans le domaine de l'optique permet également de saisir l'importance de ce dernier dans le cadre de l'effort de guerre, durant lequel les laboratoires et les sciences sont mis au service du régime de Vichy. Plusieurs industries voient leur besoin d'optique augmenter. En 1945, l'école du bois de Mouchard est obligée de supprimer un stage, car les deux responsables ne peuvent plus assurer leur mission (l'un est décédé et l'autre choisit de démissionner)¹⁷. Les enseignants comme les élèves sont soumis à une surveillance constante du régime de Vichy, mais également des forces allemandes présentes sur le territoire: en juin 1942, le directeur de l'école d'horlogerie de Besançon reçoit la visite du colonel délégué du Reich (le docteur Eckelmann) et de deux officiers allemands de la Feldkommandantur afin d'établir un bilan sur les ouvriers destinés à travailler en Allemagne (car il s'agit bien là d'une exigence de l'Allemagne nazie, à laquelle la France défaite doit se soumettre). Afin de laisser une chance aux jeunes gens ayant l'âge de partir et aux enseignants de rester en France, le directeur de l'école (M. Trincano), averti la veille de cette visite, fait remplir les ateliers par des élèves et précise que ces derniers sont déjà retenus dans diverses maisons l'année suivante¹⁸, année où le Service du travail obligatoire (STO) est officiellement instauré et où les listes de personnes retenues pour le travail en usine servent de base pour les convocations. À ces difficultés s'ajoutent également un climat de suspicion et de délation et de nombreuses arrestations d'adultes comme de jeunes gens. En 1944, un élève de 4^e année de l'école du bois de Mouchard est arrêté et conduit à Besançon sous la surveillance de la police de la sûreté allemande, sans que le motif de l'arrestation soit connu (on le soupçonne d'être compromis dans une affaire politique)¹⁹. Le principal de l'établissement accompagne le jeune homme, qui est interrogé, alors qu'une perquisition dans les vestiaires de l'école est organisée. L'élève ressort libre et réintègre son école sans aucune sanction.

Plusieurs élèves-apprentis abandonnent toute formation au profit d'un emploi rémunéré, même non qualifié, indispensable dans une période si troublée. La guerre et l'occupation allemande apportent leur lot de difficultés quotidiennes, qui touchent non seulement

17. A.D.D., T/1317, École pratique de Mouchard.

18. A.D.D., T/1297, Rapport avec les Allemands.

19. *Idem*.

les personnes, mais aussi les bâtiments et le matériel. Les pressions sur les structures éducatives sont très importantes : élèves et personnels des deux zones sont soumis à un strict rationnement, où chacun reçoit des tickets en fonction de son âge. Les économistes des établissements scolaires doivent donc prévoir l'approvisionnement des diverses denrées nécessaires non seulement à l'alimentation de tous, mais également au bon déroulement des cours (le papier et les divers matériaux nécessaires aux cours de pratique ne doivent pas manquer). Plusieurs établissements scolaires sont concernés par une occupation totale ou partielle des locaux. À Saint-Claude (comme dans de nombreux autres établissements scolaires), les bâtiments de l'école font l'objet d'une double réquisition et occupation : en 1940, ce sont des soldats français qui s'y installent, alors qu'en 1944, ce sont des soldats allemands remontant vers la frontière du Rhin qui occupent les lieux, poussant donc les écoliers et les personnels à quitter, durant quelques semaines à quelques mois, l'établissement²⁰. La situation de l'école professionnelle de Morez est quant à elle particulièrement compliquée et met en évidence ces difficultés récurrentes²¹ : en juin 1940, l'école est évacuée au profit des troupes ennemies, qui y restent peu de temps ; les élèves se replient dans l'ENP de Voiron à plus de 160 kilomètres au sud. Dix jours plus tard, tous regagnent Morez. Cependant, certains élèves repliés ne peuvent plus suivre leurs cours dans la ville et le ministre décide de créer deux autres centres (un à Paris et l'autre à Oyonnax) et de répartir les élèves et les enseignants entre les trois sites²². Les dégâts engendrés par les diverses occupations, la perte du matériel et l'incapacité de trouver les ressources nécessaires poussent parfois les structures éducatives à contracter des prêts ou à solliciter l'aide des municipalités et du ministre de l'Éducation nationale, souvent sans succès : l'économie du pays est effectivement tournée vers l'effort du redressement de la nation, mais également vers les indemnités dues à l'Allemagne nazie. Dans les établissements techniques et professionnels, l'essentiel de la formation est orienté autour de l'apprentissage de gestes techniques : les familles et les entreprises locales sont donc invitées à participer aux dépenses pour rééquiper les salles de travaux pratiques, soit en fournissant un trousseau avec

20. A.D.S.C., 1/R/14, École diamantaire du collège, création, matériel, règlements, contrats d'apprentissage, correspondance.

21. A.D.J., 1781/W/1, Morez. Conseil d'administration.

22. *Idem*.

le nécessaire demandé à l'élève-apprenti, soit en s'acquittant d'une taxe. Dans plusieurs villes occupées par les troupes allemandes, un couvre-feu est instauré pour la population et les fenêtres des habitations doivent être camouflées: ces règles s'appliquent également pour les établissements scolaires. En cas d'infraction, les troupes d'occupation n'hésitent pas à rencontrer le chef d'établissement pour exercer des pressions. Élèves et professeurs doivent donc composer avec les pénuries de matériel et de papier, mais aussi avec des déménagements forcés qui impactent le suivi des cours. À cela s'ajoutent également des changements des personnels réguliers qui contribuent à la désorganisation des structures. À Saint-Claude, certains enseignants manquent et, pour permettre aux élèves de suivre leur scolarité, le chef d'établissement, avec l'autorisation du recteur, demande à deux artisans de venir dispenser leur savoir et leurs techniques aux élèves-apprentis.

Si ces formations sont maintenues dans la région, en dépit du contexte régional, national et international troublé entre 1939 et 1945 et des faibles effectifs dans chacune d'elles, c'est bien parce qu'elles revêtent un intérêt tout particulier d'un point de vue éducatif, mais également d'un point de vue politique, économique et idéologique. En laissant la possibilité aux jeunes gens d'intégrer des écoles professionnelles et en leur octroyant le statut d'élève-apprenti, le régime de Vichy permet non seulement de pérenniser l'activité industrielle locale, mais également à plusieurs jeunes d'être acculturés aux valeurs du travail en se formant à un métier activement. La promotion de l'enseignement technique et professionnel correspond en tous points aux nouveaux principes prônés par le maréchal Pétain illustrés dans son triptyque « Travail, Famille, Patrie ». En effet, les jeunes élèves-apprentis bénéficient d'éléments de formation intellectuelle générale, mais aussi, et même surtout, d'une formation pratique particulière. Cette dernière offre de nombreux avantages. Elle permet non seulement de poursuivre la production liée à l'économie locale traditionnelle (dans le bois, la lunetterie ou encore l'horlogerie), mais également de développer une production spécifique aux besoins en temps de guerre. Les besoins en matériaux (et tout particulièrement le bois de chauffage ou le bois servant pour des réparations ou la confection de meubles) ne cessent d'augmenter²³. Certains établis-

23. A.D.D., T/566, Matériel et comptabilité des établissements scolaires franc-comtois.

sements scolaires de la région font par exemple directement appel à l'école pratique de Mouchard pour assurer leur approvisionnement en bois de chauffage pour l'hiver ou pour les travaux à assurer : le collège Pasteur d'Arbois (distant d'environ 10 kilomètres de Mouchard) passe directement commande à l'école du bois pour ses fournitures²⁴. Les écoles d'agriculture d'hiver apportent aux élèves inscrits une formation agricole concrète portant sur les engins et techniques agricoles, ainsi que sur des travaux pratiques de réparation et d'entretien des parcs et du matériel utilisé²⁵. Là encore, la formation dispensée répond aux exigences du moment : avec la mobilisation au front d'une grande partie de la population masculine, puis avec l'envoi de nombreux hommes pour travailler dans des usines allemandes ou sous surveillance allemande, les besoins en main-d'œuvre dans l'agriculture augmentent. Nombreux sont donc les jeunes gens franc-comtois à choisir de suivre les formations agricoles le temps d'un hiver, afin de pouvoir ensuite seconder leur mère ou remplacer leur père à la tête des exploitations de la région. Enfin, dans le cadre de la collaboration avec l'Allemagne nazie, la France doit envoyer des travailleurs dans les usines allemandes et les jeunes gens sont des recrues potentielles ciblées par le régime de Vichy, même s'ils bénéficient de la protection des chefs d'établissement, qui font leur possible pour les préserver d'un départ vers le Reich. En plus de leurs cours, les jeunes garçons sont incorporés dans les chantiers de jeunesse, mais également dans le cadre du service civique rural : le goût de l'effort et du travail sont au cœur de ces dispositifs, qui concourent donc à aider le régime de Vichy dans sa volonté de redresser la France. Les jeunes filles bénéficient quant à elles de cours d'économie domestique afin de répondre aux injonctions du gouvernement. Les enseignements généralistes et la formation professionnelle sont orientés autour des valeurs défendues par le régime de Vichy (l'enseignement moral et l'éducation générale et sportive prennent une toute nouvelle place) et la formation professionnelle devient un enjeu économique majeur, tant au niveau de la production spécifique en temps de guerre que dans la pérennité de structures traditionnelles locales. Elle semble donc plus soumise encore que l'éducation généraliste à l'idéologie vichyste.

24. A.D.J., 2379/W/6, Collège Pasteur (Arbois). Matériel et mobilier, réquisitions, approvisionnement du collège en bois et en chauffage.

25. A.D.J., Tp/2537, École d'agriculture d'hiver.

**VERS UNE RÉORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUES
ET PROFESSIONNELS AU LENDEMAIN DE LA LIBÉRATION? (1944-1945)**

La Libération et la fin de la guerre avec la signature de l'armistice ne marquent cependant pas la fin des difficultés rencontrées précédemment. Les pénuries en tout genre persistent et les travaux entrepris à la Libération ne sont pas terminés au lendemain de la guerre: ce sont des bâtiments entiers qu'il faut rééquiper, réaménager, réhabiliter. Les mouvements de personnel consécutifs à des mutations volontaires ou non, à des cas de déportation ou encore à des décès ne sont pas stabilisés et il manque encore des enseignants à certains postes, même après la guerre. En effet, tous les prisonniers de guerre et tous les travailleurs français envoyés vers le Reich ne sont pas revenus immédiatement en 1944-1945. La situation de l'ENP de Morez reste encore très confuse et change peu par rapport à celle de la période de guerre: tous les élèves n'ont pas été rapatriés dans la ville et certains enseignants ne sont pas à leur poste, il faut donc faire appel à des enseignants du collège auquel l'école est rattachée pour assurer les enseignements généraux de mathématiques, mais aussi faire appel aux professionnels du secteur pour assurer la formation technique des élèves. Cette situation souligne combien la formation professionnelle est fortement intégrée dans l'économie locale et met une fois de plus en évidence les liens étroits qui existent entre le marché du travail local et la formation professionnelle. Les frontières entre les enseignements généraux et pratiques sont très largement poreuses et, sous le couvert de la formation professionnelle, certains élèves-apprentis contribuent à la production locale. À Saint-Claude, l'école pratique dispose également d'une section mécanique accueillant un petit nombre d'élèves. Depuis 1943, deux ouvriers instructeurs titulaires n'ont pas repris leurs fonctions et il est très compliqué de les remplacer: deux ouvriers issus d'entreprises locales sont ainsi nommés en octobre 1944. Pour autant, dans l'ensemble des formations professionnelles de la région, les effectifs ne retrouvent pas les valeurs d'avant-guerre et leur baisse constatée durant la guerre se confirme encore à la Libération. À l'ENP de Morez, on estime que la section diamantaire a perdu une dizaine d'élèves entre 1938 et 1945. Outre le fait que le directeur de l'école veuille conserver de petits effectifs au vu du matériel onéreux à prévoir, certains élèves ne terminent pas leur cursus au sein de la structure. Les objectifs

des cours ne changent pas; l'argent investi dans l'entretien et le renouvellement du matériel permet à la structure de poursuivre la formation des élèves. Plusieurs aides financières et matérielles sont apportées aux établissements scolaires dans le besoin, mais elles ne suffisent pas toujours. Le retour à la normale tant attendu n'ayant pas lieu, les établissements scolaires de l'enseignement technique continuent à concourir au bien-être de la population: en effet, l'école du bois de Mouchard poursuit ses livraisons de stères de bois dans les établissements scolaires alentour, mais également auprès de particuliers; l'école de lunetterie de Morez poursuit son partenariat avec la Faculté des sciences de Besançon (elle fournit les lentilles nécessaires à l'Observatoire). En dépit des difficultés humaines et matérielles, aucune structure éducative de l'enseignement technique et professionnel ne disparaît après la guerre: toutes poursuivent leur mission et contribuent à la formation de la jeunesse. L'école de diamanterie de Saint-Claude connaît toutefois une chute brutale de ses effectifs, menaçant la pérennité de la structure. L'occupation des locaux de l'école par les troupes allemandes a endommagé non seulement la structure, mais aussi le matériel. En effet, l'atelier de l'école diamantaire reste fermé plusieurs mois, faute de garanties suffisantes pour assurer la sécurité des élèves au sein de la structure. Les débouchés liés à cette formation étant limités, les élèves-apprentis préfèrent, à la Libération, s'orienter dans des formations leur permettant d'obtenir un emploi très rapidement. Le secteur de la diamanterie offre moins d'opportunités, ce qui explique les effectifs moindres.

Les différents courants de pensée de la Résistance envisagent l'éducation de manière bien distincte du régime de Vichy. Si la formation de la jeunesse française demeure un enjeu important dans le développement de l'économie locale, mais également à l'échelle du pays, elle ne s'assimile plus à de l'embrigadement comme c'était le cas avec le maréchal Pétain, où les jeunes Français devaient s'imprégner du triptyque «Travail, Famille, Patrie» afin d'élaborer une scolarité au service de la collectivité. Certes, les jeunes Français doivent concourir au redressement du pays et permettre à l'économie de se relancer, mais les enseignements qu'ils reçoivent sont nettoyés de toute propagande vichyste, recentrés autour de notions et de savoir-faire bien précis. L'enseignement technique conserve une place importante, car il permet d'obtenir de jeunes diplômés formés rapidement à des techniques

particulières, permettant ainsi à l'économie locale de se maintenir. À l'école diamantaire de Saint-Claude, la situation au cours des années 1945-1946 est particulièrement délicate : les difficultés liées à l'occupation des locaux ne permettent pas d'accueillir les élèves dans les conditions les plus sûres, les enseignements pratiques sont donc annulés durant plusieurs mois²⁶. Les élèves ne bénéficient plus que de cours généraux, en particulier de français. Le directeur s'interroge quant à l'utilité du maintien de la formation au vu de cette absence de cours pratiques. De plus, les partenariats établis avec les entreprises locales ne donnent plus satisfaction : nombreux sont les « partenaires » économiques du monde de la diamanterie à s'être désintéressés du sort et des liens noués avec l'école pratique. Le contexte est moins favorable aux entreprises de taille de pierres : leur activité diminue et leur investissement dans le cadre de la formation professionnelle en fait tout autant ; ce secteur d'activité attire donc moins d'élèves-apprentis, qui recherchent des formations diplômantes rapidement, dans lesquelles les débouchés sont nombreux. Les différentes réformes scolaires entreprises à la Libération et durant les mois suivants ont toutes pour objectif de faire en sorte que l'enseignement technique et professionnel soit davantage un enseignement appliqué à la vie quotidienne : il ne disparaît donc pas, bien au contraire, et fait même l'objet de plusieurs projets de loi pour clarifier le statut des élèves-apprentis qui sont alors liés à une entreprise par un contrat. Ce dernier permet donc aux jeunes Français de bénéficier d'une formation initiale au sein d'un établissement scolaire de l'enseignement professionnel, tout en étant intégrés au sein d'une entreprise, ce qui leur assure non seulement une petite rémunération, mais aussi des facilités pour trouver une entreprise dans laquelle travailler à l'issue des années de formation. Sans un contrat de ce type, les élèves-apprentis ne peuvent accéder à la formation. La période qui s'ouvre après le régime de Vichy souhaite promouvoir les « sciences appliquées », mais aussi les encadrer. Il s'agit donc de promouvoir des formations et des savoir-faire particuliers, ayant une utilité auprès de la population. L'école du bois de Mouchard, déjà très mobilisée durant l'Occupation, l'est toujours autant, de la part de particuliers, mais aussi d'autres structures éducatives de la région, pour des commandes de bois de chauffage essentiellement, mais également dans le cadre

26. A.D.S.C., 1/R/14, École diamantaire du collège, création, matériel, règlements, contrats d'apprentissage, correspondance.

de travaux de rénovation ou de réhabilitation. Le savoir-faire lié au travail et au traitement du bois est ainsi transmis aux élèves par le biais de professionnels (certains gestes et certaines techniques sont toujours enseignés aux élèves-apprentis actuels). Dans la plus grande majorité des cas, les élèves apprentis durant la guerre sont embauchés dans l'entreprise qui les avait suivis en tant qu'apprentis : le travail à faire est connu, maîtrisé et contribue donc non seulement à l'économie locale et nationale, mais aussi à satisfaire les besoins des populations locales. L'économie locale sort donc grandie, car les marchés ouverts durant la guerre et l'Occupation se maintiennent au vu des difficultés persistantes. Les liens déjà relevés entre la formation professionnelle et le tissu économique local au cours des périodes précédentes se confortent et tendent même à se renforcer à la Libération : des objectifs communs centrés autour du redressement du pays et de la pérennité du marché économique local permettent de solidifier des alliances anciennement nouées.

CONCLUSION

L'enseignement technique et professionnel est au cœur d'enjeux politiques et économiques clairement établis : que ce soit avant ou après la guerre, mais aussi et surtout sous le régime de Vichy, la jeunesse et la formation professionnelle représentent des piliers indispensables aux gouvernements successifs. En effet, la jeunesse participe au redressement du pays et l'enseignement professionnel permet non seulement de former des jeunes pour leur apporter des connaissances, mais également de leur offrir une formation avec un savoir-faire nécessaire à la vie quotidienne. Avant-guerre, la formation professionnelle est largement encouragée pour préparer l'éventualité d'une guerre. Le régime de Vichy met en avant ces formations professionnelles portant davantage sur l'apprentissage de techniques et de métiers plutôt que sur une accumulation de connaissances : en maintenant les formations, on assure également les bassins d'emploi locaux et on contribue à l'économie du pays, fortement impactée par l'Occupation. La période d'après-guerre maintient les efforts sur la formation professionnelle afin de garantir l'économie et de participer à la reconstruction du pays. Cette pérennité des formations en dépit d'effectifs souvent limités met en évidence les liens étroits qui unissent les établissements de formation professionnelle et les besoins économiques des marchés locaux.

Ces formations traditionnellement implantées dans ces villes franc-comtoises bénéficient d'une certaine pérennité, car ces spécialisations existent toujours à l'heure actuelle : Mouchard conserve sa spécialisation autour des métiers du bois, Morez celle de l'optique et de la lunetterie, et Besançon son titre de capitale horlogère de la région. L'enseignement technique et professionnel est au cœur des enjeux politiques et économiques des différents gouvernements qui se succèdent entre 1939 et 1945 : il est un pilier pour chacun d'eux. En effet, quelle que soit la période, la formation professionnelle franc-comtoise reste fortement imbriquée dans le tissu économique local, créant ainsi des liens étroits entre les offres de formation et le marché économique local. L'éducation professionnelle proposée aux élèves-apprentis est donc très largement imprégnée d'impératifs politiques et économiques, où la formation pratique tend parfois à se confondre avec les besoins de production des différentes entreprises locales.

SOURCES

A.D.D., T/566, Matériel et comptabilité des établissements scolaires franc-comtois.

A.D.D., T/617-618, Universités de Besançon. Matériel et comptabilité, instructions.

A.D.D., T/1230, Écoles pratiques. Rapports annuels.

A.D.D., T/1231 et T/1302, EPCI de Belfort. Rapports du directeur.

A.D.D., T/1297, Rapport avec les Allemands.

A.D.D., T/1301, Université de Besançon. Procès-verbaux du Conseil de l'Université.

A.D.D., T/1302, EPCI de Belfort. Rapports du chef d'établissement.

A.D.D., T/1317, École pratique de Mouchard.

A.D.D., T/1365, Défense passive dans les établissements scolaires.

A.D.J., Tp/2537, École d'agriculture d'hiver.

A.D.J., 1137/W/1, Lycée Victor Bérard (Morez). Direction de l'établissement, règlements de fonctionnement, élection des membres du Conseil d'administration et de perfectionnement.

A.D.J., 1137/W/32, Lycée Victor Bérard (Morez). Administration générale.

A.D.J., 1137/W/46-47, Lycée Victor Bérard (Morez). Organisation et vie de l'établissement durant la période d'Occupation de la guerre 1939-1945.

A.D.J., 1781/W/1, Conseil d'administration.

A.D.J., Tp/2138, École nationale professionnelle.

A.D.J., 2379/W/6, Collège Pasteur (Arbois). Matériel et mobilier, réquisitions, approvisionnement du collège en bois et en chauffage.

A.M.S.C., 1/R/13, École pratique de commerce et d'industrie, registre des délibérations des professeurs. Journal de l'école.

A.D.S.C., 1/R/14, École diamantaire du collège, création, matériel, règlements, contrats d'apprentissage, correspondance.

A.D.S.C., 1/R/21, Collège.

BIBLIOGRAPHIE

BRUCY, Guy (1998), *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris : Belin.

CASPARD, Pierre (1989), « Un chantier déserté : l'histoire de l'enseignement technique », *Formation Emploi*, vol. 27-28, pp. 193-197.

LEBEAUME, Joël (2014), *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

LEMBRÉ, Stéphane (2016), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris : La Découverte, pp. 117-120.

PONTEIL, Félix (1966), *Histoire de l'enseignement en France, les grandes étapes 1789-1964*, Paris : Éditions Sirey.

THIVEND, Marianne (2013), « Former filles et garçons à un métier : jalons pour une histoire sexuée des formations techniques et professionnelles, XIX^e-XX^e siècles », in Fabien KNITTEL et Pascal RAGGI (éds), *Genre et technique, XIX^e-XX^e siècle*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 25-38.

TROGER, Vincent et PELPEL, Patrice (2001), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris : L'Harmattan.

**PARCOURS DE FORMATION
ET D'INSERTION**

5. TRAJECTOIRES D'APPRENTI·E·S EN FRANCE AUX XVIII^E ET XIX^E SIÈCLES: DES MOBILITÉS SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉES

CLAIRE LEMERCIER

Ce chapitre est issu d'un projet d'ouvrage sur l'apprentissage en France entre le XVIII^e et le XIX^e siècle¹, mais s'inscrit aussi dans un dialogue avec les travaux sur la période actuelle, pour deux raisons.

Premièrement, le large consensus politique actuel – en France et dans d'autres pays – autour de la promotion de l'apprentissage repose sur une vision idéalisée de son passé. L'apprentissage en atelier artisanal, avant la fin des corporations (supprimées en France en 1791), est souvent présenté comme un âge d'or de la transmission des métiers : il aurait préservé des savoir-faire et ménagé des possibilités de mobilité sociale (l'apprenti était supposé devenir compagnon, puis maître) et géographique (avec les « tours de France » des compagnons – qui, en fait, ne concernaient qu'une très petite élite). Or, en réalité, déjà au XVIII^e siècle, nombre de commentateurs plaçaient l'âge d'or dans le passé².

Ces discours nostalgiques se fondent sur une histoire écrite sur la base des normes plutôt que de la diversité des pratiques³, qui croit donc qu'après la fin des corporations, il n'y a plus d'apprentissage. Pourtant, un traitement des listes nominatives des recensements montre que 15 à 20 % des 13-18 ans (filles et garçons) de Paris et Lyon étaient apprenti·e·s vers 1850, comme 5 à 15 % des jeunes garçons de Caen, Dijon et Poitiers et même de certaines petites villes comme

1. Ce projet est mené avec Clare H. Crowston et Steven L. Kaplan, qui ont rassemblé les données originales présentées dans la première partie et que je remercie vivement. Il a bénéficié de financements de Sciences Po Paris et de l'American Council of Learned Societies Collaborative Research Fellowship, permettant la saisie de certaines données par Anaïs Albert, Nicolas Berthelot, Sylvain Brunier, Élodie Charé, Katherine Godwin, Michael Green et François Lambert.

2. Kaplan, 2001.

3. Pellegrin, 1987, et Kaplan, 1993, ont inauguré une approche à partir d'archives des pratiques.

Laval (Mayenne) ou Lusignan (Vienne). Notre objectif, comme historien-ne-s, est de ce fait à la fois de donner une vision moins mythifiée de l'apprentissage dans le passé et de comprendre cette continuité a priori étonnante. Comment se fait-il que des parents, au XIX^e siècle, aient choisi pour leurs enfants l'apprentissage, alors que ce n'était plus une voie d'accès au statut privilégié de maître-sse dans une corporation, pas encore un moyen d'obtenir un diplôme reconnaissant une qualification, qu'il impliquait des contraintes plus grandes et un salaire moindre qu'un travail comme ouvrier-ère ?

Deuxièmement, pour mieux répondre à cette question, nous avons trouvé des pistes dans des travaux sur l'apprentissage aux XX^e et XXI^e siècles (ainsi qu'au Moyen Âge et dans d'autres pays). Celui-ci est bien sûr très différent, dans la mesure où il a souvent lieu dans de plus grandes entreprises et surtout alterne en général avec une scolarisation, alors qu'il se faisait seulement en atelier aux XVIII^e et XIX^e siècles. Toutefois, certaines similitudes sont frappantes. C'est le cas notamment des taux de départ avant la fin des contrats, ainsi que de la gamme des raisons qui les expliquent, du côté des maître-sse-s, des apprenti-e-s et de leurs relations⁴. Ce type de constat nous a amené-e-s à multiplier les comparaisons explicites avec la période actuelle.

Qu'en est-il du constat posé dans la présente section de l'ouvrage, selon lequel la multiplication des diplômes s'accompagne souvent d'une segmentation des publics et de possibilités très différentes d'insertion ? En apparence, l'apprentissage était plus unitaire dans le passé. Sous l'Ancien Régime, c'était une des voies d'accès au statut fermé de maître-sse, mais après 1791, l'accès à pratiquement tous les métiers est libre. Une loi de 1803 définit laconiquement l'apprentissage, une autre en 1851 l'encadre un peu plus, sans imposer de contrat écrit et sans le rendre obligatoire pour rien. Pourtant, discours et pratiques montrent la survie d'un idéal-type hérité des corporations : une norme plus sociale que juridique⁵. Il s'agit d'un contrat pour plusieurs années, conclu pour un-e adolescent-e. Il ou elle est supposé-e apprendre un métier en travaillant directement avec un-e maître-sse, qui souvent l'héberge. Échappent à cette notion de métier et à l'appellation d'« apprentissage » l'agriculture et les savoir-faire désqualifiés socialement (comme le travail domestique) ou considérés

4. Schalk *et al.*, 2017, Crowston *et al.*, 2018, à comparer par exemple à Lamamra et Masdonati, 2009.

5. Crowston *et al.*, 2018.

comme non manuels et supérieurs (comme ceux des médecins ou avocats). Il y a donc une norme sociale assez unitaire et partagée; mais notre recherche montre que bien des apprentissages s'écartent de ce modèle, au XVIII^e comme au XIX^e siècle. Ce qui nous préoccupe dans ce chapitre, c'est, à travers nos premiers résultats concernant le devenir des apprenti·e·s, de comprendre à quel point leur insertion sociale ultérieure dépend de leurs origines sociales, ou bien est réellement infléchie par le passage par l'apprentissage.

Notre énigme initiale était: pourquoi mettre son enfant en apprentissage, surtout lorsqu'il n'y a plus de corporations? Un des éléments de réponse est sans doute à chercher du côté des attentes en termes d'insertion ultérieure. Faute de sources directes documentant celles-ci⁶, nous décrivons la variété des usages effectifs de l'apprentissage par les parents, jeunes et maître·sse·s – et le degré auquel cette variété est structurée par les inégalités de classe, de genre et de trajectoire migratoire. Pour cela, nous partons de listes d'apprenti·e·s disponibles dans des sources disparates selon les lieux et périodes (contrats, procès, recensements notamment) et comparons leurs origines sociales et leur devenir quelques années après l'apprentissage, connu grâce à des documents d'état civil (et corporatifs pour le XVIII^e siècle). Très fragmentaires, ces sources permettent pourtant de mettre au jour quelques grandes inégalités, par la quantification, et de reconstituer quelques parcours, ce qui permet de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents. Nous retrouvons ainsi des constats généraux posés au XXI^e siècle sur la diversité, et même la segmentation sociale, des dispositifs d'apprentissage⁷: l'apprentissage est souvent un moment de mobilité individuelle qui peut élargir un espace d'insertions possibles, mais il ne le fait pas de la même façon pour tout le monde.

AU XVIII^e SIÈCLE:

OUVERTURE DES CORPORATIONS ET POIDS DES FAMILLES

Avant de se demander ce qu'espéraient les parents après la fin des corporations, il est utile de discuter une évidence apparente: il n'est pas sûr qu'avant la fin des corporations, ils et elles espéraient faire de leurs enfants des maître·sse·s. Ce n'était en tout cas pas l'issue majoritaire de l'apprentissage.

6. Même les mémoires d'apprenti·e·s sont très rares et non représentatifs: Lequin, 1989.

7. Voir Moreau, 2013 et les autres chapitres de cette section.

Sous l'Ancien Régime, l'apprentissage était souvent décrit comme la voie normale pour l'accès à la maîtrise. Mais le système corporatif était fait de règles complexes et d'exceptions reconnues⁸. La principale exception à l'obligation d'apprentissage était, dans la plupart des corporations, l'accès direct à la maîtrise possible pour les fils et filles de maître-sse-s – et il y en avait d'autres. Ainsi, dans une des corporations les plus bureaucratiques, la « Grande Fabrique » de soie à Lyon, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, 36 % des maîtres étaient d'anciens apprentis, 38 % des fils de maîtres, 36 % des époux d'une fille ou veuve de maître (certains cumulaient plusieurs de ces qualités)⁹. À Paris, parmi 13 000 nouveaux et nouvelles maître-sse-s de 113 métiers en 1766-1775, 27 % le deviennent par apprentissage, 26 % comme enfants de maître-sse-s, 12 % « par suffisance » et 5 % « par expérience » (deux expressions qui désignent des apprentissages moins exigeants), 5 % par mariage, 14 % par simple achat de la maîtrise et 11 % par d'autres voies (avoir enseigné le métier dans le cadre d'un hôpital, faire partie d'une académie pour les peintres, etc.)¹⁰. Malgré les critiques des contemporains sur la fermeture sociale des corporations, la transmission directe de père en fils est donc minoritaire à cette échelle ; mais, dans certains métiers, elle peut être pendant des décennies la seule voie d'entrée.

L'apprentissage, lui, est loin de garantir l'accès à la corporation. À Lyon, seulement 20 % des apprentis engagés au début des années 1760 dans la Grande Fabrique deviennent maîtres¹¹. À Paris, parmi plus de 1400 apprenti-e-s de tous les métiers engagé-e-s en 1761, on ne trouve que 15 à 20 % d'accès à la maîtrise dans la corporation d'apprentissage¹².

De manière étonnante, alors que, comme on va le voir, le destin des apprenti-e-s du XIX^e siècle apparaît très corrélé à leurs origines, ce taux d'accès à la maîtrise à Paris au milieu du XVIII^e siècle ne varie pas selon le genre, l'âge, l'origine parisienne ou non, le fait que le père soit encore vivant ou non, qu'un parent soit maître d'une corporation ou non, ni le prix payé (ou non) pour l'apprentissage. En revanche, les différences entre métiers sont très importantes : par exemple, 7 des 13 apprentis limonadiers et 10 des 11 grainiers et grainières accèdent à la maîtrise, mais seulement 8 des 121 pâtisseries et 6 des

8. Kaplan, 2001.

9. Schalk *et al.*, 2017.

10. Archives nationales (AN), Y 9323-9334.

11. Schalk *et al.*, 2017.

12. Crowston *et al.*, 2018.

80 cordonniers. Ce résultat relativise l'immobilité sociale prêtée à l'Ancien Régime. L'apprentissage était une voie minoritaire vers la maîtrise, semée d'embûches. Mais ces embûches n'étaient pas, à Paris, systématiquement différentes selon les origines¹³.

Les inégalités se jouaient dès lors plutôt entre métiers que dans l'accès aux métiers en général. Pour Poitiers et sa région, les contrats montrent ainsi le plus souvent une proximité géographique et sociale entre maître·sse et famille, mais charpentiers et tailleurs font exception : plus que d'autres, ils acceptent les fils d'agriculteurs¹⁴. À Paris, les doreurs, pâtisseries, peintres et épiciers paraissent accepter plus facilement des apprentis venus d'ailleurs que les boulangers, sculpteurs ou charcutiers.

Que devenait la grande majorité des apprenti·e·s qui n'accédaient pas à la maîtrise ? Bien des familles devaient savoir que cette issue n'était pas garantie et envisager d'autres usages de l'apprentissage, voire d'autres formes de succès. C. Crowston a reconstitué tout ou partie de quelques centaines de trajectoires d'apprenti·e·s de 1761¹⁵. Beaucoup sont sans doute mort·e·s jeunes. D'autres partaient exercer leur métier, dans une corporation ou non, hors de Paris. Certains des apprentis pâtisseries sont devenus cuisiniers dans des maisons nobles. D'autres étaient maître·sse·s « sans qualité », en marge du système corporatif, ou compagnon·ne·s toute leur vie : cette dernière issue était sans doute une des plus fréquentes. Elle demandait moins de capital que l'accès à la maîtrise et n'était pas nécessairement vécue comme un échec.

Si, pour les hommes, le mariage était souvent le moment de l'établissement, il menait nombre de femmes à abandonner l'activité apprise pour soutenir celle de leur mari. On trouve quelques cas inverses, mais, comme au XIX^e siècle¹⁶, l'asymétrie de genre domine. Ainsi, Marie-Geneviève Blacque, orpheline de 17 ans née à Nogent-sur-Seine, à 100 kilomètres de Paris, est placée en 1761 dans la capitale comme apprentie lingère par son oncle, qui fait partie de l'administration fiscale¹⁷. Mais lorsqu'elle se marie vingt-quatre ans plus tard, c'est à Nogent, avec un aubergiste, une activité qui était déjà présente dans sa famille élargie. On ignore ce qu'elle a fait

13. Schalk *et al.*, 2017, trouvent en revanche des inégalités systématiques dans des villes d'autres pays.

14. Pellegrin, 1987.

15. Grâce aux bases de données « Minutes » (base d'actes notariés non exhaustive des Archives nationales) et « Familles parisiennes » (base d'actes notariés et autres non exhaustive constituée par des généalogistes).

16. Cottureau et Gribaudo, 1996.

17. AN, MC/ET/XVI/748, 31 août 1761.

entre-temps – ou non – avec les ressources acquises pendant son apprentissage, mais, au final, on a l'impression que ce sont les métiers et lieux déjà présents dans sa famille qu'elle a surtout pu utiliser.

Enfin, 30 apprenti·e·s (2 % des cas) deviennent maître·sse·s d'une autre corporation que celle de l'apprentissage. La moitié ont fait un apprentissage dans un métier différent de celui de leur père ou mère, puis ont fait valoir leur droit hérité. Pourquoi ces détours ? Parfois pour acquérir une spécialité, comme pour un apprenti tapissier fils de mercier (la corporation la plus généraliste). Plus souvent sans doute, c'est une tentative de mobilité sociale qui a échoué ou n'a pas été poursuivie. Louis Nel, fils de maître jardinier, est apprenti cordonnier (on a vu que l'accès à la maîtrise était rare dans cette corporation)¹⁸, puis maître jardinier. Comme pour Marie-Geneviève Blacque, le chemin de traverse est parfois ouvert après une recomposition familiale due à une mort précoce. L'apprentissage permet à l'apprenti·e d'être un temps nourri·e et logé·e hors de sa famille et donne de nouveaux savoir-faire. Mais ceux-ci peuvent ensuite ne pas être utilisés – ou bien pas de manière marchande : la plupart des apprenties couturières qui se marient cousent certainement pour leur ménage.

Alors même que l'apprentissage fait en général sortir du foyer et constitue une alternative institutionnelle à l'héritage du métier, Nicole Pellegrin conclut pour Poitiers sur « la faible ampleur des déplacements géographiques, sociaux et culturels qu'[il] entraîn[e] » et « le maintien sur la longue durée de mondes « immobiles » et juxtaposés »¹⁹ (campagne et ville, ceux qui savent écrire et ceux qui ne savent pas, etc.). Si le constat est plus nuancé à Paris, on y perçoit tout de même aussi le poids du genre, des capitaux sociaux familiaux et des savoir-faire transmis dans le ménage sur les mobilités possibles.

PARIS AU XIX^e SIÈCLE : QUELLES RESSOURCES POUR CHANGER DE MÉTIER ?

Après la fin des corporations, on peut moins encore simplifier les trajectoires en succès ou échec, puisque l'apprentissage n'est plus juridiquement requis pour rien. Mais observer les mariages d'ancien·ne·s apprenti·e·s permet de jalonner les trajectoires possibles.

Pour Paris, la seule population assez facile à suivre est minoritaire et a priori très particulière : il s'agit des apprenti·e·s placé·e·s et suivi·e·s par des sociétés charitables. Une étude sur l'Orphelinat du Prince

18. AN, MC/ET/X/547, 1^{er} octobre 1761.

19. *Ibid.*, p. 283.

impérial dans les années 1850 et 1860 montre des changements de maîtres dans la majorité des cas et des abandons d'apprentissage fréquents. Plus de 60 % des anciens apprentis de l'Orphelinat étudiés ne parviennent pas, à leur majorité, à gagner un bon salaire. Certains reviennent au métier de leurs parents; ceux qui gagnent le moins tendent à quitter Paris²⁰. Est-ce parce que, par définition, il s'agit d'une population qui a moins de capitaux hérités que d'autres? Pour le savoir, il faut la comparer avec des jeunes dont l'apprentissage a été moins encadré institutionnellement et a donc laissé moins de traces archivistiques.

Les seules autres listes d'apprenti·e·s disponibles pour Paris sont encore plus courtes, mais elles ont l'avantage de témoigner de cas moins exceptionnels. Elles sont issues des archives des conseils de prud'hommes, des tribunaux spécialisés chargés des conflits sur le travail, y compris l'apprentissage. À la fin des années 1850, environ 2000 affaires par an sont portées devant les prud'hommes alors qu'il y a environ 20 000 apprenti·e·s à Paris: le recours à la justice est loin d'être exceptionnel²¹. Mais beaucoup d'archives de ces litiges n'ont pas été conservées; je n'ai ainsi pu reconstituer que six trajectoires à partir des jugements de 1864 des prud'hommes, des métaux. Ces six apprenti·e·s exerçaient au moment de leur mariage un métier nettement différent de celui de l'apprentissage. Parfois, on observe, comme au XVIII^e siècle, un retour à un répertoire familial. C'est le cas pour Émile Thévenot, issu d'une famille de maçons de banlieue et qui revient à ces lieu et métier hérités après la rupture d'un apprentissage de serrurier²². Celui-ci a sans doute constitué un essai, puis un échec pour sa famille, mais la trajectoire de Thévenot a repris ensuite un cours qui paraît rétrospectivement tout tracé.

D'autres cas montrent une ascension sociale (tant de notre point de vue analytique que, certainement, de celui des contemporain·e·s). Henri Notaire, 14 ans, a fait onze mois sur ses quatre ans d'apprentissage prévus comme apprenti graveur sur métaux, lorsque sa mère est convoquée devant les prud'hommes. Elle est accusée par le maître d'avoir retiré Henri de son atelier « pour lui chercher une autre condition » (pour qu'il gagne mieux sa vie dans un autre métier). Bien qu'elle argue que le maître fait faire des courses à son fils et ne lui apprend

20. Berlanstein, 1980.

21. Crowston *et al.*, 2018.

22. Archives départementales de Paris (ADP), D1U10 15, 18 juillet 1864. Les actes d'état-civil et les recensements cités ensuite sont numérisés sur les sites des Archives départementales respectives.

rien, elle doit payer une indemnité élevée²³. Le jugement ne donne pas la profession de la mère, mais quand Notaire se marie à 33 ans, en 1883, à Paris, elle est décédée et décrite comme revendeuse; son propre acte de décès, en 1882, la qualifie de « marchande des quatre saisons ». Le père d'Henri, décédé avant son apprentissage, était, lui, vannier: un métier peu considéré, à la frontière de la subsistance, de même que la mère se situait aux marges inférieures du commerce. En revanche, Henri est, au moment de son mariage, devenu facteur d'instruments de musique; il l'est encore quand il meurt, en 1925. Il se situe donc à l'autre extrémité de la hiérarchie des métiers manuels, de même que ses témoins au mariage. Il n'y a pas de contrat de mariage et son épouse est ouvrière, mais tout le monde signe l'acte. La quasi-totalité des apprenti-e-s à Paris au milieu du XIX^e siècle savent en effet lire et écrire – les maître-sse-s l'exigent sans doute²⁴. Il semble donc que les ressources familiales de Notaire se soient résumées à la ténacité de sa mère, au fait qu'elle sache elle-même lire et se soit assurée de l'instruction de son fils; elle habite de plus pendant toute sa vie dans le Quartier latin de Paris, alors assez populaire, mais central dans la vie intellectuelle. C'est sans doute ce qui lui a permis d'obtenir un apprentissage qui pouvait sembler avantageux pour son fils. Il est probable qu'un second apprentissage (formalisé ou non comme tel) plus réussi a suivi. Même si on reste au sein du monde des métiers urbains, on peut donc parler de bifurcation pour cette trajectoire²⁵.

Ces rares cas documentés à Paris soulignent qu'on peut changer de métier après l'apprentissage: parfois, comme sous l'Ancien Régime, parce que celui-ci n'était qu'un détour avant la reprise d'une reproduction familiale; d'autre fois, en utilisant l'apprentissage pour changer de milieu. Il faut nous tourner vers d'autres villes pour estimer la fréquence et les conditions sociales de ces types de trajectoires.

POITIERS: DES MOBILITÉS SPATIALES SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉES

L'étude des mariages d'apprenti-e-s désigné-e-s comme tel-le-s dans les recensements par ménages (non conservés pour Paris) montre à la

23. ADP, D1U10 15, 18 avril 1864.

24. *Statistique*, 1864. Or, ce n'est pas le cas de toute la population à cette période. L'alphabétisation peut dès lors constituer un avantage important dans certaines situations. Le fait de signer son acte de mariage en est un bon indice; il concerne, vers 1850, 40 % des femmes et 60 % des hommes en France (Pélissier et Rébaudo, 2004).

25. Au sens précis où les sociologues emploient ce terme: voir le dossier des *Cahiers internationaux de sociologie*, « Trajectoires sociales et bifurcations », 2006; Mendez, 2010 (partie 4).

fois la diversité des organisations du travail – et donc de l'apprentissage – selon les villes et, au sein de chacune, le poids des inégalités selon le genre, l'origine sociale et la trajectoire migratoire.

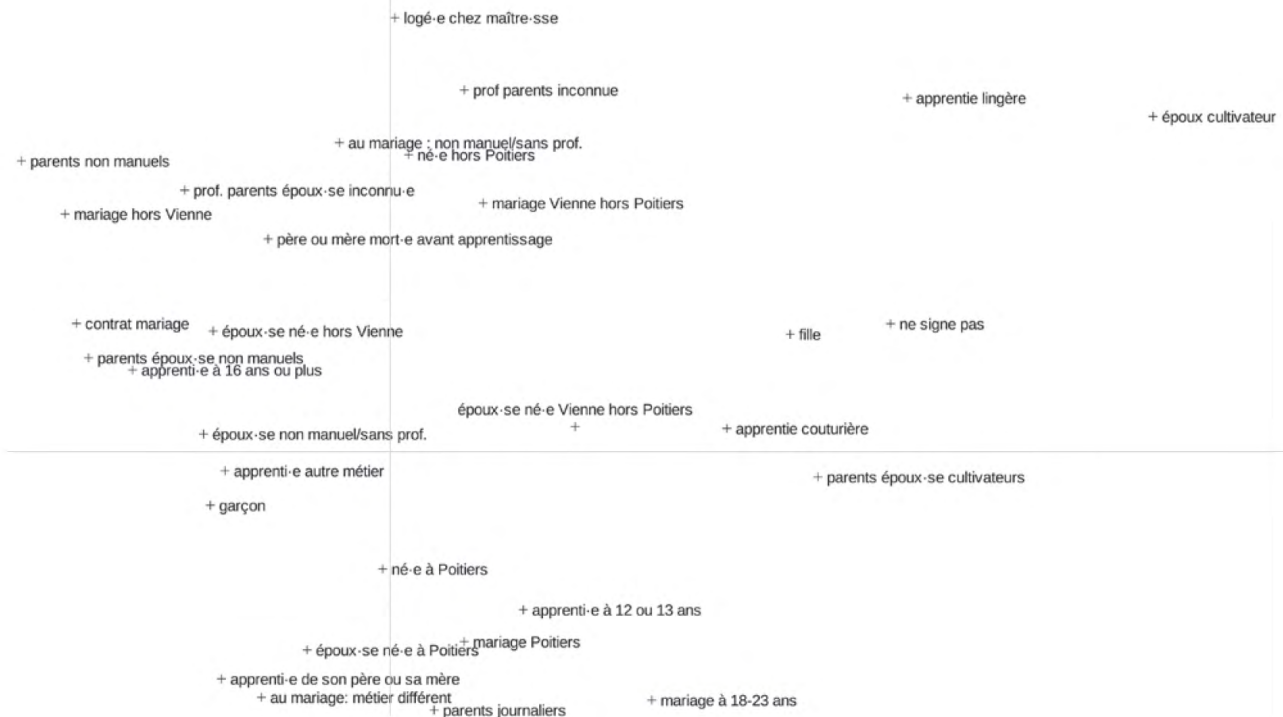
Le recensement de Poitiers en 1851 qualifie d'apprenti·e·s 303 personnes, dont 30 % de femmes, les métiers les plus fréquents étant couturière, cordonnier, lingère et menuisier. Tout cela paraît, d'après nos travaux en cours sur d'autres lieux, assez représentatif des villes françaises sans industrie particulière. Sur un échantillon aléatoire de 202 apprenti·e·s, le site de généalogie Filae permet de retrouver 71 actes de mariage²⁶. Ces derniers donnent quelques informations sur les origines des apprenti·e·s et le milieu où ils et elles se marient, tandis que les recensements décrivent quelques aspects de la situation d'apprentissage. À partir de ces données, une analyse des correspondances multiples, complétée par une classification automatique, permet de définir de manière inductive trois grands types de trajectoires, présentés en détail ci-dessous (figure 1). Un de ces grands types est très majoritairement féminin, les deux autres masculins : l'espace des trajectoires possibles diffère nettement selon le genre. Chacun des trois grands types est en outre associé à une combinaison particulière d'origines et de destinées sociales et géographiques. Savoir d'où viennent les apprenti·e·s, dans l'espace géographique et social, permet assez largement de prévoir où on les retrouvera au moment de leur mariage.

Plus précisément, l'analyse des correspondances multiples produit un graphique qui oppose, en les éloignant (à gauche vs à droite, et secondairement en haut vs en bas), les variables qui se retrouvent très rarement chez les mêmes individus. Par exemple, ici, le fait de ne pas signer son acte de mariage se retrouve à droite et le fait d'avoir un contrat de mariage (qui indique souvent la présence d'un patrimoine) se retrouve à gauche, ce qui signale que ceux et celles qui ne signent pas ont rarement un contrat. Les variables souvent associées chez les mêmes individus, elles, sont rapprochées les unes des autres sur le graphique, ce qui fournit une représentation visuelle des trois grands types de trajectoires²⁷.

26. Les apprenti·e·s dont le mariage est identifié sont représentatifs et représentatives des autres pour toutes les variables connues.

27. La typologie s'appuie, en complément de la figure, sur une classification automatique réalisée avec la procédure hpc du *package* FactoMineR de R. Sur la figure 1, seules les modalités ayant une contribution supérieure à 2 sont représentées. Le résultat de l'analyse est identique si l'on n'inclut pas le métier appris comme variable active (pour éviter de compter deux fois les différences de genre).

FIGURE 1: ANALYSE DES CORRESPONDANCES MULTIPLES DES DONNÉES DU RECENSEMENT ET DES MARIAGES DE POITIERS



Les différences de genre sont d'abord manifestes. Les jeunes filles, en haut et à droite de la figure 1, par opposition aux jeunes garçons, dans la moitié gauche, sont bien plus souvent illettrées et se marient plus souvent hors de Poitiers, mais aux alentours (dans le département de la Vienne), dans un milieu paysan. Ainsi, Radegonde Camus, née en 1837 à La Trimouille, est en 1851 apprentie lingère à Poitiers, à 60 kilomètres du domicile de ses parents, des laboureurs. Elle loge chez sa maîtresse, une célibataire de 44 ans, avec la mère de cette dernière et une ouvrière. Mais, dès ses 20 ans, elle se marie à La Trimouille avec un laboureur né à 15 kilomètres de là ; elle est dite « sans profession ». Il n'y a pas de contrat de mariage et seul un des témoins signe l'acte. Elle se remarie huit ans après au même endroit avec un autre laboureur.

Les trajectoires des garçons, elles, se distinguent nettement en deux types. Certains (correspondant aux variables en haut à gauche de la figure 1) sont, comme Camus, nés hors de Poitiers et logés par leur employeur. Plus ils viennent de loin (hors de la Vienne), plus, contrairement à Camus, ils tendent à être issus de milieux considérés comme socialement supérieurs au monde des métiers, et à retrouver une position dans ces milieux après l'apprentissage²⁸. Ainsi, Flavien Naurin, né à Le Blanc, dans l'Indre, à 60 kilomètres de Poitiers, est le fils d'un entrepreneur de travaux qui vient de mourir lorsque Flavien est recensé, à presque 17 ans, comme apprenti épicier à Poitiers. Il est logé par son maître avec la femme de ce dernier, leurs deux jeunes enfants, deux commis et deux domestiques. Lorsque Flavien Naurin se marie seize ans plus tard dans l'Indre avec une jeune femme sans profession, avec qui il a déjà deux enfants, il est devenu huissier : une profession qui ne requiert alors pas de diplôme, mais qui laisse supposer, comme celle de son père, une certaine aisance et qui n'a plus aucun lien avec le monde des métiers manuels. Il est notable que les décès précoces de parents soient plus présents dans ce groupe de trajectoires : comme au XVIII^e siècle, l'apprentissage peut, dans ces cas, être seulement une solution transitoire, qui éloigne un temps des métiers non manuels (assez peu pour Naudin, apprenti dans le commerce plutôt que l'artisanat). Ces apprentis sont aussi plus souvent recensés à 16 ans ou plus : ils ont commencé leur apprentissage

28. Cela est désigné par « non manuel » sur la figure 1. La catégorie regroupe des employés, instituteurs, entrepreneurs, marchand·e·s, professions libérales et les femmes dites « sans profession », ce qui est souvent l'indice d'une certaine aisance dans les sources de l'époque.

relativement tard (parce que leur famille a pu, auparavant, les entretenir plus longtemps) et/ou l'ont fini plus tard (parce qu'il est moins urgent pour eux que pour d'autres de gagner un réel salaire).

Au contraire, Joseph Depoix, né à Poitiers en 1838, s'y marie à 29 ans, après y avoir été apprenti cordonnier à 13 ans. Pendant cet apprentissage, il logeait chez son père, un terrassier, avec sa mère et deux jeunes frères. Depoix, qui épouse une domestique illettrée, mais qui signe l'acte, est maçon au moment de son mariage. Il offre un bon exemple du second type de trajectoires masculines (représenté en bas sur la figure 1), sédentaires à Poitiers et qui ne conduisent pas à sortir du monde des métiers. Ces jeunes gens logent chez leurs parents quand ils sont recensés comme apprentis, qu'ils apprennent le métier de leur père (qui est peut-être alors aussi leur maître) ou non. Pour autant, il ne s'agit que rarement de trajectoires de reproduction sociale stricte. D'une part, une partie des pères sont journaliers plutôt que d'avoir un métier (celui de Depoix est d'ailleurs décrit comme journalier lors du mariage de son fils) : l'apprentissage apparaît alors comme une voie d'ascension sociale. D'autre part, beaucoup de ces anciens apprentis exercent, quand ils se marient, un métier manuel différent de celui indiqué lors du recensement, pendant leur apprentissage. On peut penser que Depoix est entré dans le bâtiment grâce à des contacts de son père ; mais, dans la majorité des cas, l'origine du second métier n'est pas aussi claire.

L'ampleur géographique très contrastée de ces trajectoires rappelle les conclusions de Paul-André Rosental sur les migrations au XIX^e siècle : il faut beaucoup de ressources de tous ordres pour migrer loin. Il faut des ressources aussi, d'ordre différent, moins associées à la bourgeoisie, pour se maintenir sur place : on peut y voir un équivalent du capital d'autochtonie discuté par les sociologues de la fin des XX^e et XXI^e siècles. Enfin, les moins doté·e·s sur ces deux plans migrent à proximité²⁹.

Observant la même région un siècle plus tôt, Nicole Pellegrin notait que l'apprentissage était souvent utilisé pour se stabiliser tout près de ses parents. Cela correspondrait au groupe du bas de la figure 1. Au XVIII^e siècle, l'installation se faisait dans le métier appris : un métier voisin socialement, mais différent de celui du père³⁰. Au XIX^e siècle, certains changements de métier ont plus d'ampleur et quelques

29. Rosental, 1999 ; Retière, 2003 ; Aouani *et al.*, 2019. J'ai retrouvé le même type de différences pour les apprenti·e·s de la très petite ville de Lusignan (Vienne).

30. Pellegrin, 1987.

trajectoires de fils de journaliers, immobiles dans l'espace, mais ascendantes socialement, apparaissent. Il reste qu'on peut considérer, pour le groupe du bas de la figure 1, que l'apprentissage contribue à une forme de reproduction sociale. Il ne s'agit pas de la reproduction d'un métier à l'échelle d'une famille, mais, plus largement, comme l'explique Pellegrin, de celle d'un monde des métiers urbains propre aux villes petites et moyennes. Les petites mobilités en son sein, loin de remettre en cause ce monde, entretiennent son unité. Ce qui paraît en revanche nouveau au XIX^e siècle, ce sont deux usages différents de l'apprentissage, où l'on ne fait que passer dans ce monde des métiers: une version féminine, plus souvent rurale, et une version masculine, plutôt pour des milieux relevant de la petite bourgeoisie.

Ainsi, en observant les jeunes gens et jeunes filles qui débutent leur apprentissage à Poitiers au milieu du XIX^e siècle, on ne pourrait pas prédire leur(s) métier(s) futur(s): seulement 55 % ont le même lors de leur mariage. En revanche, on aurait peu de chances de se tromper en leur assignant, selon leur genre et leur origine géographique et sociale, un des trois grands types possibles d'usage de l'apprentissage³¹.

LYON: DES APPRENTISSAGES QUI SONT DES BIFURCATIONS, D'AUTRES NON

À Poitiers, l'apprentissage constitue donc une sorte de parenthèse – une mobilité dans l'espace qui change peu la trajectoire sociale – pour les deux premiers groupes. Quant au troisième groupe, qui reste, lui, cantonné dans la ville, il connaît aussi une mobilité sociale limitée. À Lyon, le poids de la fabrication de soieries à domicile ouvre la possibilité d'un autre type de trajectoire, qui représente cette fois une véritable bifurcation biographique: on vient d'ailleurs, on entre dans la soie, on y reste.

Le recensement de 1851 permet d'identifier 288 apprenti·e·s dans un échantillon aléatoire de 50 rues (sur presque 500). Première particularité par rapport aux villes plus petites, mais aussi à Paris:

31. Ainsi, j'ai constitué un indice simple de niveau social lors du mariage, de 0 à 4, selon la présence ou non des éléments suivants: contrat de mariage, exercice d'un métier non manuel (ou « sans profession » pour les femmes) par l'individu, même élément pour son époux ou épouse et pour les parents de son époux ou épouse. Une régression linéaire montre que le métier non manuel des parents augmente de 1 cet indice. Le fait d'être recensé·e comme apprenti·e à 16 ans ou plus, qui dépend également des ressources des parents, l'augmente presque autant. Les autres variables décrivant les origines et l'apprentissage n'ont pas d'effet.

deux tiers sont des jeunes filles. Environ la moitié de ces apprenti-e-s travaillent dans la soie. Le site des Archives municipales donne accès à 86 de leurs mariages (il est pratiquement impossible de repérer ceux qui ont été célébrés hors de Lyon). Alors qu'à Poitiers deux tiers des apprenti-e-s dont le mariage a été retrouvé étaient né-e-s dans la commune, la proportion est inverse à Lyon : alors même qu'on n'observe que les mariages à Lyon, deux tiers des apprenti-e-s concerné-e-s sont né-e-s ailleurs. L'immigration est particulièrement importante, et pas uniquement depuis le département alentour. Les conditions d'apprentissage sont également très différentes, sans doute à la fois du fait de cette immigration et de la taille de la ville : 83 % des apprenti-e-s vivent dans leur famille pendant l'apprentissage à Poitiers, alors que 83 % vivent chez leur maître-sse à Lyon.

Cependant, à une échelle très générale d'observation, on retrouve les mêmes différences sociales dans les usages de l'apprentissage. La corrélation est ainsi forte entre des origines dans les milieux d'employés ou de propriétaires et un mariage dans ces mêmes milieux³² – même si ces trajectoires concernent plus de filles qu'à Poitiers (tous les types de trajectoires sont plus mixtes à Lyon). Ainsi, en 1851, Hélène Serrière-Dupré, apprentie modiste de 17 ans, vit chez son père, commissaire de police. En 1856, elle y est toujours, sans profession. L'année suivante, elle épouse un dessinateur de soie fils de rentier. Née à Grenoble, où son père était alors avocat, elle meurt à Villeurbanne, près de Lyon, à 69 ans, rentière, veuve d'un rentier et belle-mère d'un ingénieur. L'apprentissage de modiste, un des métiers féminins les plus considérés et les mieux payés, était peut-être une assurance en cas de difficulté familiale, ou bien une simple formation du goût.

Serrière-Dupré, née à Grenoble, mais logée par sa famille, qui a migré en même temps qu'elle vers Lyon, quand elle est apprentie, est à ce titre une exception. En général, soit les apprenti-e-s ont migré seul-e-s vers la grande ville, soit ils ou elles y sont né-e-s et vivent chez leurs parents pendant leur apprentissage. Ainsi, Jean Imbert, né à Lyon, est en 1851, à 18 ans, apprenti teinturier. Mais il loge chez ses parents épiciers, avec sa sœur de 19 ans, tailleuse, et son

32. Il s'agit des mêmes métiers « non manuels » que ci-dessus. Parmi les 19 apprenti-e-s qui ont ces origines, 10 se marient dans ce milieu (l'époux ou l'épouse et/ou ses parents en relèvent), contre 67 et 15 pour les autres origines. Cette différence est significative au seuil de 5 % dans un test de χ^2 .

frère de 14 ans, sans activité indiquée (ce qui dénote une certaine aisance: le ménage n'a pas besoin de son travail). En 1861, Imbert est encore teinturier et ses parents sont morts quand il épouse une dévideuse (auxiliaire du tissage de soie) fille de maréchal-ferrant; trois des témoins sont tisseurs de soie. Comme à Poitiers, il y a donc un monde local des métiers manuels dans lequel une partie des apprenti·e·s circulent. Et, comme à Poitiers, tout le monde ne reste pas, contrairement à Imbert, dans le métier appris: c'est le cas dans seulement la moitié des actes de mariage retrouvés. La reproduction à l'échelle de l'ensemble du monde des métiers, et non pas de chaque famille, paraît donc fonctionner aussi à Lyon (sans, semble-t-il, la variante d'ascension sociale sur place notée à Poitiers).

Certaines catégories d'apprenti·e·s se distinguent en revanche par de plus rares changements de métier. C'est le cas de ceux et celles dont les parents vivent encore hors de Lyon lors de leur mariage, indice qu'ils ou elles ont migré seul·e·s: les deux tiers ont conservé leur métier d'apprentissage³³. C'est aussi le cas de plus de 70 % des ancien·ne·s apprenti·e·s dont l'époux ou l'épouse travaille dans la soie. Ainsi, parmi les 11 ancien·ne·s apprenti·e·s dont l'époux ou l'épouse travaille dans la soie et dont les parents habitent encore hors de Lyon (7 venaient de familles de cultivateurs), 9 ont fait leur apprentissage comme ouvrier·e·s en soie, dont 7 le sont encore (les autres sont devenus tailleurs et garçons de peine). Ces nombres soulignent que les trajectoires ne sont jamais totalement prédéterminées, mais aussi que le travail dans la fabrique de soie constitue, au milieu du siècle, une sorte d'état absorbant. Venir à Lyon pour y faire son apprentissage représente une importante mobilité géographique et sociale, mais aussi l'entrée dans un milieu particulier dont on ne sort guère ensuite: un monde un peu à part au sein de celui des métiers manuels. Cette particularité existait déjà pour les apprenti·e·s des années 1820³⁴ (elle est en revanche bouleversée, à la fin du XIX^e siècle, par la crise de la fabrique de soie).

33. Je considère ici comme un seul métier d'une part tailleuse et couturière, d'autre part dévideuse, ourdisseuse, ouvrier et ouvrière en soie, tisseur et tisseuse.

34. Cas exceptionnel, il existe pour juillet 1822-mars 1823 un registre de délivrance de livrets ouvriers – non exhaustif, centré sur les métiers de la soie et les apprentis masculins – qui permet d'identifier 485 fins d'apprentissage (Archives municipales de Lyon, 985 WP 041) et de les apparier à 129 mariages à Lyon. Dans ce groupe, on n'observe que 17 % de changements de métier. Toutes choses égales par ailleurs, le fait de venir d'un milieu non manuel multiplie par six les chances de changer de métier, alors que le fait d'avoir fait son apprentissage dans la soie les divise par cinq.

On peut ainsi parler de véritables bifurcations au sein de ces trajectoires. Philomène Larochette en donne un bon exemple. En 1851, c'est une apprentie dévideuse de 15 ans, logée par une Savoyarde célibataire, avec deux autres apprenties et trois ouvrières (ces ateliers de femmes célibataires ou veuves jouent un rôle important dans l'insertion à Lyon des immigrées des campagnes). Larochette est toujours dévideuse lorsqu'elle épouse, en 1866, un veuf, un tisseur né dans l'Isère qui, contrairement à elle, signe (il n'y a pas de contrat); elle est encore dévideuse lorsqu'elle meurt à 48 ans au domicile conjugal. Née dans un petit village de Savoie (alors à l'étranger), elle était le neuvième enfant de ses parents et semble-t-il la seule à être partie à Lyon, ce qui peut s'expliquer par la mort de son père en 1850. Ici, le placement en apprentissage paraît avoir marqué à la fois l'ouverture de nouveaux possibles et la rupture avec le milieu d'origine. Il est difficile de savoir si le ménage lyonnais de Larochette est plus ou moins riche ou considéré que celui de ses parents; les conditions de vie sont évidemment dures dans les deux cas. Il est en outre possible que Philomène ait travaillé à domicile, comme subordonnée de son mari. On ne peut donc guère se hasarder à parler d'émancipation ou d'ascension sociale. On peut simplement constater que les possibles, pour elle, étaient différents de ceux ouverts à sa mère et ses sœurs.

D'autres apprenti·e·s aux parcours globalement similaires ont conservé des liens plus forts avec leur milieu d'origine. C'est le cas de Marie Fayard, fille de cultivateurs de Haute-Ardèche, apprentie ouvrière en soie en 1851, ouvrière en soie en 1862, quand elle épouse un terrassier, fils de cultivateurs. Ils ne signent pas, il n'y a pas de contrat et leurs parents vivent toujours en Ardèche. Leur fille, illettrée, se marie en 1883 en Ardèche, où elle est domestique, avec un domestique lyonnais, né de père inconnu. À ce moment, Marie Fayard est ovaliste et son mari moulinier: des métiers de la soie fréquents en Ardèche, mais qu'ils pratiquent à Lyon. On est ici aux franges inférieures des classes populaires et l'insertion dans le milieu de la soie lyonnaise a été aussi définitive que pour Larochette. Mais les liens entretenus avec trois villages distincts d'Ardèche ouvrent des possibilités de mobilités de retour et diversifient sans doute les ressources de la famille.

Les inégalités sociales, combinées avec celles entre trajectoires migratoires, apparaissent ainsi plus déterminantes encore à Lyon qu'à Poitiers. Les usages de l'apprentissage y sont en revanche moins différenciés selon le genre.

CONCLUSION

Aux XVIII^e et XIX^e siècles, l'entrée en apprentissage pouvait donc représenter une mobilité sociale ou spatiale importante, voire une véritable bifurcation dans les trajectoires de certain·e·s jeunes. Le fait que bon nombre d'entre eux et elles n'aient pas longtemps exercé, par la suite, la profession apprise, sans pour autant toujours revenir à celle de leurs parents, ne doit pas être interprété comme un échec. Hier comme aujourd'hui, l'insertion offerte (ou pas) par l'apprentissage ne concerne pas seulement l'accès à un emploi dans le métier appris : il peut permettre d'explorer un autre lieu ou milieu, un autre mode de vie, ses propres capacités, etc. Pour le passé, il est difficile de trouver des traces directes de ces expériences, mais la reconstitution de trajectoires permet quelques hypothèses à leur sujet. C'est donc une première réponse à notre interrogation générale sur les raisons du maintien de l'apprentissage après la fin des corporations : déjà avant, on pouvait en attendre autre chose que de devenir maître·sse ; après aussi, il pouvait notamment aider après un décès, donner une occasion de migrer ou encore fournir des savoir-faire considérés comme utiles pour une femme au foyer.

La principale différence entre les apprentissages d'hier et d'aujourd'hui est sans doute que ce mode de formation occupait, aux XVIII^e et XIX^e siècles, une place nettement moins dominée dans les hiérarchies scolaires et sociales. Il était associé à un monde des métiers manuels urbains, généralement considéré comme inférieur à celui des professions nécessitant des études secondaires ou universitaires (dont l'effectif était très réduit), mais supérieur à celui des activités supposées ne demander aucune formation particulière (domestiques et journalier·ère·s urbain·e·s ou agricoles, cultivateurs·trices, soit la grande majorité de la population active). En pratique, des jeunes gens issus de ces trois grands types d'origines pouvaient pourtant se retrouver en apprentissage au même moment, dans la même ville. Mais ils et elles n'étaient pas apprenti·e·s exactement au même âge, ni dans les mêmes métiers ou les mêmes conditions de logement, et ils et elles n'avaient pas les mêmes perspectives d'avenir. Comme aujourd'hui, lorsque l'étiquette « apprentissage » coiffe aussi bien des formations supposées lutter contre le décrochage scolaire que des études d'ingénieur·e, les usages sociaux de l'apprentissage restaient bien distincts : il était rare de pouvoir passer d'un type de trajectoire à un autre.

BIBLIOGRAPHIE

AOUANI Sofia, ORANGE, Sophie et RENARD, Fanny (2019), «Les ressources de la proximité. Capital d'autochtonie et engagements locaux des jeunes femmes d'origine populaire et rurale», *Revue française des affaires sociales*, vol. 2, pp. 167-189.

BERLANSTEIN, Lenard R. (1980), «Growing up as Workers in Nineteenth-Century Paris: The Case of the Orphans of the Prince Imperial», *French Historical Studies*, vol. 11, n° 4, pp. 551-576.

Cahiers internationaux de sociologie (2006), dossier «Trajectoires sociales et bifurcations», vol. 120, pp. 5131.

COTTEREAU, Alain et GRIBAUDI, Maurizio (1996), «Parcours professionnels ouvriers au XIX^e siècle en France: cheminements individuels et milieux sociaux», Rapport de contrat de prédefinition MIRE, Paris.

CROWSTON, Clare H., KAPLAN, Steven L. et LEMERCIER, Claire (2018), «Les apprentissages parisiens aux XVIII^e et XIX^e siècles», *Annales HSS*, vol. 73, n° 3, pp. 849-889.

KAPLAN, Steven L. (1993), «L'apprentissage au XVIII^e siècle: le cas de Paris», *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 40, n° 3, pp. 437-479.

KAPLAN, Steven L. (2001), *La fin des corporations*, Paris: Fayard.

LAMAMRA, Nadia et MASDONATI, Jonas (2009), *Arrêter une formation professionnelle, mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne: Antipodes.

LEQUIN, Yves (1989), «L'apprentissage en France au XIX^e siècle: rupture ou continuité?», *Formation Emploi*, vol. 27-28, pp. 91-100.

MENDEZ Ariel (éd.) (2010), *Processus. Concepts et méthodes pour l'analyse temporelle en sciences sociales*, Louvain-la-Neuve: Academia Bruylant.

MOREAU, Gilles (2013), «Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif», *Revue française de pédagogie*, vol. 183, pp. 39-48.

PÉLISSIER, Jean-Pierre et RÉBAUDO, Danièle (2004), «Une approche de l'illettrisme en France. La signature des actes de mariage au XIX^e siècle dans "l'enquête 3000 familles"», *Histoire et Mesure*, vol. XIX, n° 1/2, pp. 161-202.

PELLEGRIN, Nicole (1987), « Contrats d'apprentissage en Haut Poitou au XVIII^e siècle. Note de recherche », *Bulletin de la Société des antiquaires de l'Ouest*, vol. 5, n° 1, pp. 259-305.

RETIÈRE, Jean-Noël (2003), « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, vol. 63, pp. 121-143.

ROSENTAL, Paul-André (1999), *Les sentiers invisibles: espaces, familles et migrations dans la France du 19e siècle*, Paris: Éditions de l'EHESS.

SCHALK, Ruben, WALLIS, Patrick, CROWSTON, Clare H. et LEMERCIER, Claire (2017), « Failure or Flexibility? Exits from Apprenticeship Training in Pre-Modern Europe », *Journal of Interdisciplinary History*, vol. 48, n° 2, pp. 131-158.

Statistique de l'industrie à Paris résultant de l'enquête faite par la Chambre de commerce pour l'année 1860 (1864), Paris: Chambre de commerce.

6. L'APPRENTISSAGE COMME MODE DE FORMATION FACILITANT L'INSERTION PROFESSIONNELLE: DES MÉCANISMES QUI SE RÉPÈTENT À TOUS LES NIVEAUX DE FORMATION ?

THOMAS COUPPIÉ ET CÉLINE GASQUET

L'insertion professionnelle des jeunes est une question habitant le paysage social français depuis plus de quarante ans. La réponse des pouvoirs publics a rapidement insisté sur les aspects de formation. Se sont accumulées au fur et à mesure du temps des politiques éducatives visant à la fois à élever toujours davantage le niveau général d'éducation et à développer, parallèlement, une forme de professionnalisation des cursus des jeunes en formation. Mode historique de formation professionnelle longtemps décrié, cantonné aux qualifications de base validées par un CAP, l'apprentissage a fait figure, du fait de ses performances en termes d'insertion, de fer de lance de ces politiques. Alors qu'initialement cantonné au niveau CAP puis baccalauréat, au tournant des années 1990, il a été étendu à l'enseignement supérieur. Cette ouverture à de nouveaux niveaux s'est appuyée sur une vision universaliste de l'apprentissage, supposé vertueux par principe. Elle a considéré que l'apprentissage pouvait être généralisé, comme si ce qui était observé au niveau des CAP ne relevait pas de logiques particulières, de métiers, d'entreprises ou de secteurs spécifiques. De fait, elle a partiellement esquivé les questions sur les logiques à l'œuvre, logiques qui pouvaient découler des actions et engagements des différents acteurs concernés (entreprises, établissements de formation, jeunes, familles, pouvoirs publics).

Pendant, les différents travaux empiriques en termes d'insertion comparée des jeunes apprenti-e-s et des jeunes formé-e-s par la voie scolaire interrogent l'universalité des bénéfices de l'apprentissage. S'ils montrent effectivement, en tout cas pour la plupart, que suivre une formation par apprentissage plutôt que par la voie scolaire facilite l'insertion professionnelle, les bénéfices

concrets semblent disparates selon le niveau du diplôme préparé. Lorsque l'on sort d'un CAP ou d'un baccalauréat professionnel, l'effet de l'apprentissage concerne à la fois les chances d'obtenir un emploi, la rapidité avec laquelle on y accède et l'obtention d'un emploi à durée indéterminée. Lorsque l'on sort de l'enseignement supérieur, l'apprentissage procure surtout un avantage en termes de rémunération¹. Dans ce contexte, nous souhaitons donc, ici, poser la question du lien entre bénéfices procurés par l'apprentissage et type de diplôme préparé. Nous reprendrons l'hypothèse centrale formulée par Moreau² selon laquelle le développement de l'apprentissage dans le supérieur a, de facto, créé une nouvelle forme de formation, proche, mais néanmoins distincte de l'apprentissage dans le secondaire, qui se singularise de ce dernier par son organisation, son public et ses finalités. Nous rapprocherons alors les finalités de chacune des deux formes d'apprentissage de formes spécifiques d'intégration au marché du travail tendant à accréditer l'hypothèse de Moreau distinguant « un apprentissage de formation », dont l'objet central pour le jeune est l'acquisition d'un métier, d'un « apprentissage d'insertion », dont la finalité serait de faciliter l'accès à l'emploi et à de meilleures conditions d'embauche. Le premier modèle serait davantage prégnant dans l'enseignement secondaire, le second dominant dans l'enseignement supérieur.

Notre travail s'inscrit dans le prolongement de nos précédents travaux centrés sur l'apprentissage dans l'enseignement secondaire³ en s'attachant à dépasser les analyses comparatives traditionnelles entre apprentis et élèves. En effet, ces analyses, nombreuses aujourd'hui, s'accordent sur une insertion plus favorable pour les apprentis, tout en pointant des spécificités selon les niveaux de formation, mais sans pour autant identifier les mécanismes à l'œuvre. Notre objectif est double. Il s'agit tout d'abord de comprendre en quoi l'apprentissage distingue les individus qui en ont bénéficié au moment de l'entrée sur le marché du travail, et donc d'identifier les mécanismes à l'œuvre et les formes de transition produites. Il s'agit ensuite de vérifier si ces mécanismes fonctionnent de la même manière pour tous les niveaux de formation. Notre propos se déroulera en cinq parties : l'identification, via la mobilisation de plusieurs cadres théoriques, de deux mécanismes généraux

1. Arrighi et Joseph, 2005 ; Cart, Léné et Toutin, 2018a, 2018b.

2. Moreau, 2008.

3. Couppez et Gasquet, 2018.

potentiellement à l'œuvre pour expliquer la dimension vertueuse d'une formation par apprentissage plutôt que par voie scolaire au moment de la transition de la formation au marché du travail ; le rappel de la coexistence de deux apprentissages très différents, entre celui du secondaire et celui qui s'est développé plus récemment dans le supérieur ; les données et la méthode mobilisées permettant de comparer les modalités d'accès à l'emploi après les études par la voie scolaire ou par l'apprentissage ; les résultats, allant dans le sens de mécanismes différenciés entre le secondaire et le supérieur ; leur valorisation par l'accès au CDI ; des éléments de conclusion.

L'APPRENTISSAGE FAVORISERAIT LE MAINTIEN DANS L'ENTREPRISE DE FORMATION ET L'ACCÈS À UN MÉTIER CIBLE

Les formations par apprentissage, qui se distinguent de la voie scolaire sur de nombreux aspects comme le lieu principal de la formation (plus de temps en entreprise pour les apprenti·e·s), le statut (salarié·e actif et active versus élève inactif et inactive), les formateurs ou formatrices (présence prépondérante de maître·sse·s d'apprentissage pour les apprenti·e·s, c'est-à-dire de professionnel·le·s en action), la pédagogie (importance des apprentissages en situation de travail, pour les apprenti·e·s), sont parées de nombreux avantages. Arrighi (2013) en pointe trois essentiels. Les modalités pratiques de sa formation signalent un individu déjà salarié qui a accumulé de l'expérience professionnelle. L'apprenti·e n'est plus un·e débutant·e, il ou elle a réalisé son acculturation au travail et acquis un ensemble de compétences pratiques liées à l'activité de travail. En outre, son immersion en entreprise pendant le temps de sa formation lui a fourni un avantage informationnel sur le fonctionnement du marché du travail et plus particulièrement dans le métier préparé. Cela lui a aussi possiblement permis de construire un réseau professionnel plus efficace.

Dans ce cadre, deux mécanismes facilitant l'accès à l'emploi peuvent être identifiés. Le premier est la possibilité pour l'apprenti·e d'être embauché·e à la fin de sa formation par l'employeur·e-maître·sse d'apprentissage⁴. Moreau⁵ parle du capital d'autochtonie que procure l'apprentissage pour expliquer ce mode de transition spécifique. Des fondements du côté de la théorie

4. Colliot et Pouch, 1991 ; Bonnal, Mendes et Sofer, 2003 ; Cart et Léné, 2014.

5. Moreau, 2003.

économique peuvent également expliquer ce phénomène. Un-e employeur-e et maître-sse d'apprentissage peut souhaiter minimiser les coûts associés à la procédure de recrutement en réembauchant un-e ancien-ne apprenti-e plutôt que de s'adresser au marché ouvert de l'emploi. Le ou la candidat-e apprenti-e offre également un profil avantageux par rapport à de potentiel-le-s candidat-e-s inconnu-e-s de l'entreprise : l'incertitude sur sa productivité future est réduite du fait de la période d'apprentissage passée et il ou elle a déjà pu incorporer tout ou partie du capital humain spécifique à l'entreprise, au sens de l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert et développe par son expérience, des apprentissages informels ou de la formation spécifique qui permettent une augmentation de sa productivité dans l'entreprise qui le forme sans être réutilisable chez ses concurrentes⁶. De fait, l'apprentissage peut faire fonction de prérecrutement, et donc constituer un possible tremplin pour l'emploi pérenne, à l'instar d'autres formes d'emploi temporaire⁷.

Deux nuances doivent être apportées quant à ce maintien en emploi facilité chez les apprenti-e-s. D'une part, l'apprentissage n'est a priori pas la seule voie permettant d'offrir cette forme de prérecrutement. Les jeunes formé-e-s par la voie scolaire sont de plus en plus nombreux et nombreuses à faire des stages⁸, ou encore à occuper des emplois à temps partiel pendant leurs études⁹, et pourraient donc bénéficier d'avantages semblables. Mais il est vrai que la diversité de ces caractéristiques professionnelles, en termes de temps de fréquentation, motivations d'exercice de l'emploi en cours d'études, lien entre le contenu de l'emploi et la formation professionnelle suivie, sont autant de facteurs qui peuvent réduire la valeur de prérecrutement de ces séquences. D'autre part, cette possibilité, parfois vue comme une évidence, pour l'apprenti-e d'être embauché-e par l'entreprise de sa formation questionne forcément tous ceux et toutes celles qui ne le sont pas. Ne pas rester dans l'entreprise où l'apprentissage a été réalisé génère de facto une mobilité professionnelle, qui envoie un signal ambigu. En effet, si la mobilité génère en moyenne des rendements positifs, particulièrement en début de vie active¹⁰, les conditions de cette mobilité pèsent sur

6. Becker, 1964.

7. Acemoglu et Pischke, 1998.

8. Giret et Issehnane, 2012.

9. Bédoué et Giret, 2004.

10. Topel et Ward, 1992.

les rendements attendus; la mobilité volontaire est associée à des rendements positifs, la mobilité subie à des rendements négatifs¹¹. Dans le cas de l'apprenti-e non conservé-e à l'issue de sa formation, la mobilité peut être interprétée comme forcée, conduisant d'autres employeur-e-s à supposer que sa productivité réelle est inférieure à sa productivité apparente¹². Dans la mesure où la formation des jeunes issu-e-s de la voie scolaire n'est pas associée à une entreprise en particulier, ceux-ci et celles-ci échappent à ce signal négatif.

Le deuxième mécanisme potentiellement à l'œuvre est celui de l'accès facilité pour les apprenti-e-s à un métier en correspondance avec leur formation. Il renvoie à l'une des distinctions fondamentales entre apprentissage et formation par la voie scolaire, à savoir l'importance des apprentissages en situation de travail, beaucoup plus développés dans le cadre de l'apprentissage et permettant à la fois de développer des compétences spécifiquement centrées sur le monde du travail en général et sur l'entreprise d'accueil en particulier, et de renforcer l'acquisition de savoir-faire spécifiques au métier préparé. A contrario, les dotations horaires d'enseignement en classe sont nettement plus importantes en lycée professionnel et accordent plus de place aux savoirs généraux et théoriques¹³. Ainsi, le portefeuille de compétences acquis pendant la préparation du diplôme diffère selon la voie de formation. L'apprentissage développe davantage l'acquisition de savoir-faire et savoir-être, donc de savoirs informels, la voie scolaire davantage de savoirs théoriques et codifiés. L'apprentissage approfondirait donc la maîtrise des compétences spécifiques immédiatement requises dans le métier préparé, alors que la voie scolaire développerait des compétences plus théoriques et transversales facilitant l'adaptabilité de l'individu à une palette plus large de métiers. Bonnal *et al.*¹⁴ y voient une raison de la préférence accordée à l'apprentissage dans le secteur artisanal et le bâtiment.

Les théories standards expliquant le rôle du diplôme sur le marché du travail (théories du capital humain, théories du signal ou du filtre) font peu de place à la question des portefeuilles de

11. Mincer, 1986; Keith et McWilliams, 1995.

12. Cart et Léné, 2014.

13. Sur les deux années de préparation à un CAP, 1891 heures de cours sont prévues en lycée professionnel, contre 800 heures en CFA. De façon opposée, la voie scolaire prévoit douze semaines de stage en entreprise, alors que l'apprenti-e passe dans son entreprise d'accueil environ soixante-six semaines.

14. Bonnal, Fleury et Rochard, 1999.

compétences acquis en formation et de leur spécialisation sur certains métiers ou segments du marché du travail. Cependant, Sattinger¹⁵ avance dans sa théorie des modèles d'assignation ou d'allocation que toutes les entreprises ne visent pas la même productivité attendue pour les individus qu'elles souhaitent recruter, mais qu'elles vont spécialiser leur prospection sur des profils spécifiques optimisant leurs souhaits. Stevens¹⁶ développe l'idée d'un capital humain spécifique plus ou moins transférable: certaines compétences développées par la formation sont destinées à un nombre limité d'employeur-e-s et n'ont donc pas la même valeur sur le marché du travail selon l'emploi occupé. Heijke *et al.*¹⁷ précisent cette idée en distinguant des compétences spécifiques professionnelles, qui fournissent un avantage comparatif de productivité sur un sous-ensemble d'emplois, et des compétences générales. La combinaison des deux arguments conduit à poser l'hypothèse que les jeunes ont en théorie une double incitation à privilégier une recherche d'emploi dans les métiers ciblés par leur diplôme. D'une part, ces métiers correspondent aux emplois sur lesquels ils et elles seront les plus productifs et productives, compte tenu de leurs compétences spécifiques acquises, et donc où ils et elles seront les mieux rémunéré-e-s. D'autre part, ces métiers représentent des cibles professionnelles sur lesquelles ils et elles disposent dans la phase de recrutement d'un avantage comparatif par rapport aux jeunes formé-e-s à d'autres métiers. À partir de données néerlandaises, ces auteur-e-s montrent que le niveau de compétences spécifiques professionnelles est positivement corrélé avec la probabilité d'occuper un emploi en correspondance, le niveau de compétences générales avec la probabilité d'occuper un emploi hors correspondance. Ils et elles pointent également un rendement salarial supérieur en cas de correspondance entre emploi et compétences spécifiques professionnelles acquises. Concernant la France, un rendement salarial supérieur en cas de correspondance diplôme-emploi est loin d'être systématique et son calcul aboutit, selon les sous-populations étudiées, à des gains nuls ou modérément positifs, variables selon le niveau de diplôme¹⁸.

Dans le cadre des approches développées par Sattinger, Stevens et Heijke *et al.*, le portefeuille de compétences acquis en apprentissage

15. Sattinger, 1993.

16. Stevens, 1996.

17. Heijke, Meng et Ris, 2003.

18. Charnoz, 2011 ; Couppié, Giret et Lopez, 2009 ; Bédoué et Giret, 2011.

peut apparaître comme plus étoffé en termes de compétences spécifiques professionnelles, celui acquis par la voie scolaire plus étoffé en termes de compétences générales. Le portefeuille des premier·ère·s serait alors mieux et immédiatement adapté au(x) métier(s) ciblé(s) par la formation et, en conséquence, procurerait un avantage dans l'accès à ceux-ci. A contrario, sur des emplois plus « distants », les jeunes formé·e·s par la voie scolaire auraient plus de facilité à faire valoir leur portefeuille de compétences. La situation aboutirait alors à une distinction de positionnement sur le marché du travail. D'un côté, les jeunes apprenti·e·s seraient avantagé·e·s dans l'intégration d'un emploi correspondant à la cible professionnelle de leur diplôme, un segment a priori réduit du marché du travail, mais sur lequel ils et elles seraient particulièrement bien placés. De l'autre côté, les jeunes lycéen·ne·s professionnel·le·s, moins avantagé·e·s sur les emplois ciblés par leur diplôme, mais davantage sur les emplois non ciblés, auraient accès à un segment du marché du travail a priori beaucoup plus étendu, mais sur lequel ils et elles devraient faire face à la concurrence d'autres individus formés à des diplômes ciblant ces emplois.

À partir de l'étude de la littérature, nous avons mis en avant des effets supposés de l'apprentissage au niveau des CAP-BEP. Il s'agit maintenant de voir dans quelle mesure ils se retrouvent, ou pas, au niveau de l'enseignement supérieur.

L'APPRENTISSAGE DU SUPÉRIEUR

N'EST PAS L'APPRENTISSAGE DU SECONDAIRE

Historiquement centré sur le CAP (niveau V de formation), l'apprentissage s'est ouvert aux niveaux supérieurs, via la loi de 1987, dite loi Seguin, qui l'ouvre aux niveaux IV (Bac) et III (Bac + 2), puis l'accord interprofessionnel du 8 janvier 1992 qui l'étend aux niveaux II et I (Bac + 3 à Bac + 5). Au cours des années 2000, les différentes réformes de l'enseignement supérieur, comme en 2007 la loi relative aux libertés et responsabilités des universités – dite LRU – et le « Plan de réussite en licence », ont largement favorisé son développement dans le cadre des politiques de promotion et d'encouragement de la professionnalisation des cursus étudiants. De fait, au 31 décembre 2018, plus de 40 % des 450 000 apprenti·e·s suivent une formation du supérieur¹⁹. Mais ce développement

19. Lombard et Demongeot, 2019.

ne s'est pas fait via une homogénéisation de l'apprentissage à tous les niveaux et n'a pas contribué à la démocratisation de l'enseignement supérieur. Les travaux sont en effet nombreux, comme ceux de Kergoat²⁰, à avoir montré que la progression de l'apprentissage dans le supérieur ne s'est pas inscrite dans une logique de filière permettant d'aller du CAP à un diplôme du supérieur. Cette logique de filière reste encore aujourd'hui l'exception, et le cas général se traduit par une rupture fondamentale entre l'apprentissage du secondaire et l'apprentissage du supérieur, le niveau du bac professionnel constituant un véritable « plafond de verre »²¹. L'apprentissage dans le supérieur s'est donc développé de façon relativement autonome aux formes d'apprentissage qui préexistaient dans l'enseignement secondaire et, ce faisant, il s'est d'autant plus facilement affranchi de certains traits caractéristiques qui l'avaient historiquement constitué au niveau secondaire.

Cet affranchissement passe en premier lieu par l'accentuation du mouvement de scolarisation des apprentissages avec une modification de l'organisation même du cursus pédagogique, qui se traduit par l'augmentation du temps passé en CFA, de 400 heures par an pour un CAP à 620 heures environ par an pour un BTS²². Le supplément d'expérience acquis dans le monde de l'entreprise rendu possible par l'apprentissage décroît ainsi avec le niveau de diplôme atteint, d'autant plus que les expériences en entreprise par la voie scolaire tendent, de leur côté, à s'allonger. Ainsi, au niveau CAP, 75 % du temps d'un·e apprenti·e se passe en entreprise, contre un stage de douze à seize semaines pour la voie scolaire. On passe à vingt-deux semaines de stage en bac professionnel préparé en lycée professionnel. Dans le supérieur, le temps passé par un·e apprenti·e en entreprise tombe à 60 %, voire 50 % selon le diplôme. À l'inverse, les durées légales de stages requises dans les cursus étudiants tendent à s'accroître avec le niveau d'études : huit à seize semaines en BTS, au moins dix semaines en DUT, douze à seize semaines en licence professionnelle, jusqu'à trente semaines en master, six mois en école d'ingénieur, dix à dix-huit mois en école de commerce²³. De plus, ces temps de stage se cumulent

20. Kergoat, 2010 ; Kergoat, 2015.

21. Arrighi et Brochier, 2005 ; Moreau, 2013 ; Moreau, 2008 ; Kergoat, 2010.

22. [<https://www.legalplace.fr/guides/contrat-dapprentissage/>], consulté le 12 mai 2020.

23. Voir le site de l'ONISEP [<http://www.onisep.fr/Cap-vers-l-emploi/Stages-en-entreprises/Les-stages-par-niveau-d-etudes/Les-stages-dans-l-enseignement-superieur/>], consulté le 3 novembre 2019.

pour les jeunes au cours de leur parcours scolaire, pour peu qu'ils aient enchaîné plusieurs de ces diplômes professionnalisés.

Cet affranchissement passe en deuxième lieu par le profil des étudiant·e·s recherché·e·s pour les formations par apprentissage dans le supérieur. Alors qu'il a historiquement constitué dans le secondaire plutôt une voie de formation perçue comme un mode alternatif d'acquisition de savoirs mettant à distance l'école, et donc revêtant les habits de la relégation-remédiation, l'apprentissage tend à s'afficher dans le supérieur comme une formation d'excellence et s'y révèle fortement sélectif et ouvert aux meilleur·e·s élèves. L'importance du vivier de recrutement permet aux CFA – souvent intégrés à des établissements d'enseignement supérieur traditionnels – comme aux entreprises impliquées de porter une attention particulière à la qualité du recrutement dans la formation, sélectionnant des jeunes aux meilleures performances scolaires, « hommage inattendu à l'école, les employeurs [privilegiant] le signal que constitue le diplôme acquis par la voie scolaire pour recruter leurs apprentis »²⁴. Ce signal étant aussi un moyen de sélectionner sur des critères propres aux entreprises que sont les savoir-être²⁵.

Cet affranchissement passe également, sociologiquement, par l'affaiblissement de la transmission familiale et de l'ouverture privilégiée aux milieux populaires, qui constituaient des caractéristiques traditionnelles de l'apprentissage²⁶. Des travaux mettent en évidence que les jeunes en apprentissage dans le supérieur ne viennent pas des mêmes familles, des mêmes traditions familiales, des mêmes milieux socio-économiques que leurs homologues du secondaire. On observe ainsi « l'élimination progressive du milieu populaire au fur et à mesure de l'élévation du niveau de diplôme »²⁷ et le fait que les apprenti·e·s du supérieur ont une origine sociale proche de celle des autres étudiant·e·s²⁸.

Ainsi, comme le dit Kergoat, « les apprentis du “haut” ne sont pas les apprentis du “bas” » et, plus important encore, « les apprentis du “haut” n'ont jamais été des apprentis du “bas” »²⁹. Le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur se fait par un apport exogène : il s'agit de jeunes ayant suivi une

24. Arrighi et Joseph, 2005, p. 3.

25. Kergoat, 2010; Kergoat, 2015; Sarfati, 2015.

26. Moreau, 2003; Moreau, 2008.

27. Moreau, 2008.

28. Kergoat, 2010.

29. Kergoat, 2010, p. 1.

scolarité « conforme » par la voie scolaire qui viennent compléter leur parcours par un diplôme du supérieur préparé par apprentissage. Ainsi, en 2017, seulement 17 % des apprenti-e-s entrant dans une formation de niveau III viennent de l'apprentissage³⁰. En conséquence, les apprenti-e-s du supérieur ont un parcours préalable dans la voie scolaire important et se retrouvent ainsi partager un « passé commun » important avec les jeunes issu-e-s du supérieur par la voie scolaire. Et cette homogénéisation des cursus est renforcée par le fait que la poursuite d'études après un apprentissage est plus rare, puisqu'à niveau de diplôme donné, l'apprentissage représente plus fréquemment un niveau terminal d'études. Il en résulte sans doute des ensembles de compétences moins différenciés par l'apprentissage au fur et à mesure que le niveau d'études visé s'élève.

L'ENQUÊTE GÉNÉRATION POUR APPRÉCIER

LES MODALITÉS D'ARRIVÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Notre étude s'appuie sur les données d'une enquête réalisée par le Céreq en 2013 étudiant le cheminement professionnel d'un échantillon de 33 500 jeunes sorti-e-s du système éducatif en 2010³¹.

Nos observations portent sur les jeunes sortant de CAP-BEP, bac professionnel, BTS et DUT et licences professionnelles et nous nous attachons à comparer les jeunes sorti-e-s des deux voies de formation en nous restreignant aux diplômés de facto préparés dans ces deux voies.

L'apprentissage a ses territoires, pas seulement géographiques, mais aussi économiques³². Sa mise en œuvre et ses logiques d'usage vont dépendre de l'état des relations professionnelles et des modes d'organisation de la formation professionnelle dans les différents espaces professionnels. Absente dans certains, seule voie de formation dans d'autres, la concurrence avec la voie professionnelle scolaire est loin d'être systématique. Dans ces conditions, la comparaison brute de l'ensemble des sortant-e-s des deux voies de formation souffrirait de biais non contrôlés. Pour identifier les individus à conserver, nous avons rapproché l'information sur le

30. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2019.

31. Barret, Ryk et Volle, 2014.

32. Arrighi et Joseph, 2005.

diplôme préparé lors de la dernière année de formation de la base Certif Info, gérée et alimentée par le réseau des CARIF-OREF³³. Ce rapprochement nous a permis d'accéder aux informations disponibles dans les fiches RNCP³⁴ concernant le ou les métiers ciblés par le diplôme. Ces cibles sont de déclaration obligatoire et indiquées par les concepteurs des diplômes. Elles sont identifiées par leur code ROME³⁵. Nous avons donc sélectionné les diplômes qui trouvaient des équivalents à la fois en termes de type de diplôme, de spécialité de formation (NSF) et de familles d'activité professionnelle (FAP) ciblées. De plus, nous n'avons retenu que les jeunes ayant effectivement obtenu au moins un emploi au cours des trois premières années qui suivent la sortie de formation. Cette sélection nous conduit à retenir parmi les individus enquêtés : 3925 au niveau CAP-BEP, 2121 au niveau Bac et 5450 au niveau Bac + 2 et Bac + 3. Les sortant-e-s d'apprentissage prédominant légèrement parmi les sortant-e-s de CAP-BEP (58%), mais deviennent minoritaires au niveau Bac (42%) et Bac + 2 et Bac + 3 (20%).

La mesure du recrutement par un-e employeur-e connu-e pendant la formation est permise dans l'enquête par une question qui identifie, pour la première séquence d'emploi, le fait qu'« avant la fin de ses études, le jeune avait déjà travaillé ou effectué un stage dans cette entreprise ». Cela inclut les situations passées de stagiaire, d'apprenti-e, d'intérimaire, d'emploi en CDD ou CDI, etc.³⁶. Si l'enquêté-e répond oui et que l'embauche prend place dans les trois mois qui suivent la sortie de formation initiale, on parlera alors indistinctement de maintien, d'intégration d'une entreprise connue pendant la formation ou de prérecrutement.

La mesure de la correspondance se fonde sur les informations concernant le référentiel d'emploi défini pour chaque diplôme au moment de sa création et mentionné dans sa fiche RNCP. La correspondance emploi-formation est alors définie par l'identification des familles professionnelles (première lettre du code FAP, 23 domaines) qui comportent des emplois identifiés comme cibles du diplôme.

33. Centre d'animation et de ressources d'information sur la formation – Observatoire régional emploi formation.

34. Répertoire national des certifications professionnelles.

35. Répertoire opérationnel des métiers et des emplois.

36. Les seuls cas où la question n'est pas posée sont les cas où le jeune est embauché comme intérimaire, travaille comme indépendant, autoentrepreneur ou aide familiale.

APPRENTI-E-S : ACCÈS À UN MÉTIER CIBLE APRÈS LE SECONDAIRE, MAINTIEN DANS L'ENTREPRISE APRÈS LE SUPÉRIEUR

Pour les jeunes observé-e-s, nous nous intéressons donc aux modalités d'accès au premier emploi en mesurant, d'une part, le maintien dans l'entreprise connue pendant la formation (celle où a eu lieu l'apprentissage pour les apprenti-e-s, les stages ou un emploi en cours d'études pour les jeunes formé-e-s par la voie scolaire) et, d'autre part, l'obtention d'un emploi cible.

Les modalités d'accès au premier emploi apparaissent sensiblement différentes selon la voie de formation suivie (cf. tableau 1).

Concernant la possibilité d'être maintenu dans l'entreprise fréquentée en formation, on observe que, quelle que soit la voie de formation choisie, elle augmente avec le niveau de diplôme préparé. Cependant, quel que soit le niveau de sortie, les apprenti-e-s bénéficient davantage, toutes choses égales par ailleurs, d'un maintien dans l'entreprise d'apprentissage que les jeunes formé-e-s par la voie scolaire dans l'entreprise qui les employaient ou les accueillait en stage au cours de leur formation. Ce maintien apparaît cependant contingent au niveau de diplôme préparé, puisqu'il concerne deux fois plus les jeunes apprenti-e-s du supérieur court (formations de Bac + 2 [DUT et BTS] et Bac + 3 [licences professionnelles]) que ceux et celles formé-e-s à un CAP-BEP. L'apprentissage serait donc bien un « moyen » efficace d'assurer l'insertion professionnelle d'une partie des jeunes qu'il forme, assurant une fonction de prérecrutement, particulièrement dans le supérieur, où il apparaît comme un moyen privilégié de préparer l'après-formation, puisque près de la moitié aura bénéficié de ce mécanisme.

L'apprentissage conduit également à trouver un premier emploi plus souvent en correspondance avec la cible de la formation suivie. Si ce constat se vérifie à tous les niveaux, il apparaît cependant que ce différentiel entre apprentissage et voie scolaire est plus marqué dans le secondaire que dans le supérieur. Il semble ici alimenté par les difficultés des jeunes de la voie scolaire à valoriser les spécificités de leur diplôme ; ainsi, alors que cette configuration est majoritaire pour toutes les autres catégories de jeunes, à peine 41 % des sortant-e-s de CAP-BEP ont pu travailler sur un emploi ciblé par leur diplôme.

Au final se dessinent différentes formes de transition, selon le diplôme et la filière de formation. À l'issue du secondaire par la voie scolaire, la forme de transition dominante allie mobilité et non-correspondance emploi-formation : 55 % des CAP-BEP et 41 % des

TABLEAU 1 Probabilité (estimée*) que le premier emploi après formation soit...

	CAP-BEP				BAC PRO				BAC+2 OU BAC+3 PROFESSIONNEL					
	Appren- tissage	Voie scolaire	Écart	Appren- tissage	Voie scolaire	Écart	Appren- tissage	Voie scolaire	Appren- tissage	Voie scolaire	Écart	Appren- tissage	Voie scolaire	Écart
MODELE 1														
un maintien	25	14	+11	31	24	+7	46	28	+16					
une mobilité	75	86	-11	69	76	-7	54	72	-16					
Total	100	100		100	100		100	100						
MODELE 2														
en correspondance avec la formation	56	41	+15	69	52	+17	66	57	+9					
sans correspondance	44	59	-15	31	48	-17	34	43	-9					
Total	100	100		100	100		100	100						
MODELE 3														
un maintien en correspondance	20	10	+10	26	17	+9	34	20	+14					
un maintien sans correspondance	5	4	+1	5	7	-2	12	8	+4					
une mobilité en correspondance	36	31	+5	43	35	+8	32	37	-5					
une mobilité sans correspondance	39	55	-16	26	41	-15	22	35	-13					
Total	100	100		100	100		100	100						

Champ : sortant-es de CAP & BEP / Bac pro & BP / BTS DUT Licences pro, ayant eu au moins un emploi au cours des trois ans.
Source : Céreq, enquête 2013 sur la Génération 2010.

Probabilités estimées à partir de modèles probit (modèles 1 et 2) ou logit multinomial (modèle 3).

bachelier-ère-s obtiennent un premier emploi qui n'est pas dans l'entreprise qu'ils et elles ont connue pendant leur formation et qui n'est pas non plus un métier cible. Pour les diplômé-e-s du secondaire, mais sorti-e-s d'une formation par apprentissage, cette forme de transition reste importante, mais elle est concurrencée, chez les apprenti-e-s de CAP-BEP, voire dominée, chez les apprenti-e-s bachelier-ère-s, par une transition de mobilité en correspondance : les jeunes diplômé-e-s d'un CAP-BEP par apprentissage sont 39 % à obtenir un premier emploi qui n'est ni dans l'entreprise où ils et elles ont fait leur apprentissage, ni sur un métier cible, et ils et elles sont 36 % à exercer un métier cible, mais dans une entreprise différente de celle de leur apprentissage. Ces proportions sont respectivement de 26 % et 43 % pour les sortant-e-s de baccalauréat professionnel. À l'issue de l'enseignement supérieur court, les formes de transition les plus fréquentes sont associées à des emplois en correspondance ; via un maintien dans l'entreprise qu'ils et elles ont connue pendant leur apprentissage, pour les apprenti-e-s, via une mobilité pour les étudiant-e-s formé-e-s par la voie scolaire.

UNE RECONNAISSANCE DE CES MODES DIFFÉRENCIÉS DANS LA PREMIÈRE EMBAUCHE QUI SUIT LA SORTIE

Les différentes formes d'accès au premier emploi signalent des appréciations différenciées des caractéristiques productives des individus, de la part des entreprises, dans les embauches effectuées. Recruter un-e jeune qu'elles ont déjà pu évaluer (au cours de son apprentissage, d'un stage effectué ou d'un emploi en cours d'études) implique une forme de jugement sur les capacités productives attendues de l'individu qui, d'une manière ou d'une autre, « convient ». De même, embaucher un-e jeune débutant-e qui s'est formé-e dans le métier pour lequel elles recrutent traduit, sinon une reconnaissance, du moins des attentes spécifiques en termes de compétences ou qualifications supposées acquises dans la formation, là encore qui a priori « conviendraient » au poste. Dans le même esprit, embaucher un-e apprenti-e revient à choisir un individu acculturé au travail. La question qui se pose est, ici, d'évaluer jusqu'à quel point les entreprises sont enclines à valoriser ces différentes informations sur les capacités productives spécifiques et situées de ces jeunes débutant-e-s, dès le moment de l'embauche.

Plusieurs formes de valorisation sont possibles : statutaire, monétaire, hiérarchique. Nous nous concentrerons ici sur la dimension statutaire, c'est-à-dire sur les recrutements effectués directement en CDI. D'une part, ce type de recrutement représente un engagement « fort » auprès de jeunes débutant-e-s, dans la mesure où les embauches en CDD s'imposent de plus en plus comme la norme d'embauche au cours des quinze dernières années³⁷. D'autre part, la valorisation monétaire (par le salaire d'embauche) ne paraît pas constituer le meilleur comparateur, dans la mesure où nombre de ces jeunes débutant-e-s ne peuvent guère espérer dépasser le SMIC, particulièrement à l'issue d'un CAP-BEP. Du côté de la valorisation hiérarchique, par l'intermédiaire de la catégorie socio-professionnelle, la comparaison des transitions selon la nature du poste obtenu (non qualifié, qualifié ou du niveau de technicien) apparaît également délicate compte tenu des différents niveaux de diplôme étudiés.

Du point de vue de la valorisation statutaire, les entreprises affichent une différence marquée entre jeunes formé-e-s par apprentissage, plus souvent embauché-e-s directement en CDI, et jeunes formé-e-s par la voie scolaire, et cela à chacun des niveaux de formation étudiés.

Le premier constat, frappant, est la relative homogénéité de traitement dont font preuve les jeunes de la voie scolaire, quelle que soit la forme de transition envisagée. Si les jeunes du secondaire sont, marginalement, moins souvent embauché-e-s en CDI que les jeunes du supérieur court, le fait majeur est « l'égalité » de traitement, indépendamment des « qualités » des jeunes recruté-e-s ; ni les jeunes de la voie scolaire déjà connu-e-s par les entreprises, ni ceux et celles embauché-e-s au bénéfice d'une formation ciblant le poste ne connaissent une valorisation au travers du statut du contrat de travail. La logique managériale prévalente dans leur recrutement semble renvoyer à une demande de preuves par l'expérience, pour ces jeunes largement inexpérimenté-e-s.

A contrario, dans certaines circonstances, les jeunes formé-e-s par apprentissage ont davantage de chances de valoriser statutairement leur formation.

Au niveau secondaire, l'expérience d'apprentissage se valorise soit par un maintien chez l'employeur-e-maître-sse d'apprentissage,

37. Milin, 2018.

soit par une inscription dans le métier préparé. La première forme, le maintien, apparaît la plus efficace, mais est aussi la moins accessible. En effet, seulement 25 % des CAP-BEP sont maintenus chez l'employeur-e-maître-esse d'apprentissage, mais, lorsque c'est le cas, ils ou elles sont 43 % à accéder à un CDI (25 % si leur premier-ère employeur-e n'est pas l'entreprise d'apprentissage). La seconde forme, la correspondance, est quant à elle moins efficace, mais beaucoup plus accessible. Ainsi, 56 % des CAP-BEP obtiennent un emploi en correspondance avec leur formation, mais, lorsque c'est le cas, ils sont 34 % à obtenir un CDI (23 % s'il n'y a pas de correspondance ; cf. tableau 2).

En revanche, les apprenti-e-s, une fois mobiles et embauché-e-s hors de la cible de leur formation, font face au même besoin de preuve que les jeunes formé-e-s par la voie scolaire, l'expérience de travail incorporée dans le cadre de leur apprentissage n'étant pas non plus valorisée dans le contrat d'embauche.

Au niveau supérieur court, la valorisation de l'apprentissage ne suit pas les mêmes canaux. Elle passe en premier lieu par le maintien, qui conduit la moitié des ancien-ne-s apprenti-e-s à un CDI. A contrario, la correspondance entre le premier emploi et la formation ne donne pas lieu à une valorisation spécifique de la part des employeur-e-s (44 % de CDI pour les apprenti-e-s en correspondance, 41 % pour ceux et celles dans un emploi sans correspondance). En revanche, il existe un effet « générique » de l'apprentissage, puisque, quelle que soit la forme de transition, l'apprentissage apparaît statutairement davantage valorisé que la voie scolaire. Ce résultat s'observe même parmi les jeunes du supérieur court embauché-e-s hors de leur domaine de formation et de l'entreprise formatrice, groupe dans lequel les apprenti-e-s bénéficient tout de même, vis-à-vis des jeunes formé-e-s par la voie scolaire, d'une « prime à l'apprentissage ».

CONCLUSION

Ces résultats suggèrent donc que des logiques différentes opèrent à l'issue du secondaire et de l'enseignement supérieur court dans la valorisation de l'apprentissage. L'apprenti-e du secondaire voit la valorisation de son apprentissage conditionnée à un investissement dans l'entreprise formatrice ou dans le métier choisi. Si le premier semble rarement atteignable (1 apprenti-e sur 5 de CAP-BEP,

TABLEAU 2
Probabilité (estimée*) que l'embauche dans le premier emploi
après la formation soit un CDI

	CAP-BEP		BAC PRO		BAC+2 OU BAC+3 PROFESSIONNEL	
	Apprentissage	Voie scolaire	Apprentissage	Voie scolaire	Apprentissage	Voie scolaire
MODÈLE 1						
si maintien	43	21	53	23	50	29
si mobilité	25	23	37	25	38	29
MODÈLE 2						
si correspondance avec la formation	34	22	47	24	44	31
si sans correspondance	23	23	32	24	41	27
MODÈLE 3						
si maintien en correspondance	41	23	52	22	50	29
si maintien sans correspondance	55	17	64	25	52	32
si mobilité en correspondance	31	23	44	24	40	32
si mobilité sans correspondance	19	23	26	25	35	26

Champ : sortant·e·s de CAP & BEP / Bac pro & BP / BTS DUT Licences pro, ayant eu au moins un emploi au cours des trois ans.
 Source : Céreq, enquête 2013 sur la Génération 2010.

Probabilités estimées à partir de modèles probit contrôlant de la spécialité de formation, du sexe, de l'origine sociale, du type de 3^e fréquentée, de la possession du diplôme terminal.

1 sur 4 au niveau Bac), le second concerne une majorité d'entre eux et elles. La logique de métier apparaît « payée » par les entreprises, à ces niveaux de formation. A contrario, l'apprenti-e du supérieur court valorise son apprentissage *per se*. Si elle ou il optimise son investissement de formation dans l'entreprise formatrice, celui-ci demeure valorisable sur le marché du travail, sans que cela passe nécessairement par un investissement dans le métier préparé et donc la valorisation de compétences spécifiques liées au métier. L'apprentissage, dans ce contexte, semble alors signaler aux entreprises un individu porteur d'un potentiel spécifique, sans qu'il soit possible, à partir de nos données, de distinguer ce qui constitue ce potentiel spécifique: relève-t-il d'une prise en compte de l'expérience acquise (l'apprenti-e comme ancien-ne salarié-e), de l'identification de capacités non observées des individus (ayant présidé au choix d'engagement dans l'apprentissage) ou de l'appréciation du processus explicite de double sélection (par l'équipe pédagogique et l'entreprise) auquel a été soumis l'apprenti-e à l'entrée de la formation?

Ces résultats suggèrent cependant que la dichotomie proposée par Gilles Moreau entre « apprentissage de formation », davantage prévalente dans le secondaire, et « apprentissage d'insertion », davantage prévalente dans le supérieur, semble une façon opérationnelle d'explicitier l'hétérogénéité des mondes de l'apprentissage autant que de leurs finalités.

Pour aller encore plus loin dans la compréhension de ce qui singularise apprentissage du supérieur et apprentissage du secondaire dans leurs effets comparés à la voie scolaire, nos travaux mériteraient d'être prolongés en s'intéressant à la fois à ce que vivent et pensent les jeunes, formé-e-s par apprentissage et par voie scolaire, et comment ces formes de formation s'inscrivent dans les logiques de gestion de la main-d'œuvre des entreprises qui embauchent – ou pas – les jeunes sorti-e-s de l'une ou l'autre voie.

Côté jeunes, qu'en est-il de leurs projet(s) professionnel(s), de leurs représentations, de leurs attentes vis-à-vis du travail? Que pourrait-on dire de leur rapport au travail et à l'emploi? Différents travaux semblent confirmer des différences de ce point de vue, différences non homogènes selon le niveau de diplôme préparé. Ainsi, Bene³⁸ montre que, parmi les sortant-e-s du supérieur, les appren-

38. Bene, 2021.

ti-e-s accordent plus d'importance à la dimension instrumentale du travail (sécurité de l'emploi, rémunération, évolutions de carrière), tandis que ceux et celles issu-e-s d'une voie généraliste mettent plus l'accent sur le contenu et le sens du travail; analyse qui fait écho à la conception de l'« apprentissage d'insertion », autrement dit d'un apprentissage mobilisé dans le supérieur pour permettre, au premier chef, une meilleure insertion professionnelle. De la même façon, la typologie proposée par Bonnet, Pietropaoli et Verley³⁹ pour les sortant-e-s du secondaire nous semble aller dans le sens de nos résultats. Les apprenti-e-s se retrouvent ainsi plus spécifiquement dans le groupe des « sécurés engagés », que les auteures rapprochent de la figure de l'*homo Faber* de Paugam⁴⁰, groupe pour lequel « se juxtapose un rapport affectif positif au travail et à l'emploi et marqué par une identité de métier qui tend à s'affirmer »⁴¹.

Côté entreprises, l'essor de l'apprentissage en France, par le biais de son expansion dans le supérieur, s'est accompagné d'une ouverture à de nouveaux profils d'entreprises⁴². Là encore, des investigations complémentaires, de nature qualitative, mériteraient d'être menées afin de préciser dans quelle mesure cette ouverture s'est accompagnée de logiques de sélection et de gestion des périodes d'apprentissage différenciées, pouvant alimenter la logique plus instrumentale de l'apprentissage en tant que levier d'insertion.

Finalement, il faut rappeler que ces résultats portent sur la situation française; c'est-à-dire un pays qui, bien qu'institutionnellement en quête depuis trente ans d'un développement de la forme de l'apprentissage, reste fortement marqué par la prédominance d'un « régime d'éducation et de formation »⁴³ académique, à la différence de pays tels que l'Allemagne ou la Suisse, caractérisés pour leur part par un régime hérité du modèle corporatiste. La conception française d'un apprentissage du secondaire, centré sur le métier et facilitant l'accès à un emploi en lien avec la formation suivie, renvoie aisément au positionnement de l'apprentissage dans ces deux pays. Buchs et Muller⁴⁴ d'un côté et Brébion⁴⁵ de l'autre montrent ainsi que suivre une formation par apprentissage en Suisse

39. Bonnet, Pietropaoli et Verley, 2018.

40. Paugam, 2000.

41. *Ibid.*, p.163.

42. Arrighi et Brochier, 2005; Arrighi et Joseph, 2005.

43. Verdier, 2008.

44. Buchs et Muller, 2016.

45. Brébion, 2019.

ou en Allemagne permet l'acquisition de compétences spécifiques et favorise le maintien dans l'entreprise et l'accès au métier préparé, tandis que les formations en école apportent des compétences plus générales et sont dans ce cas bénéfiques pour trouver un emploi dans un autre domaine. Pour autant, à l'inverse du cas français, ces auteur-e-s soulignent les risques potentiels associés à la structuration du marché du travail en marchés professionnels segmentés, dominante dans ces pays. En Allemagne, en cas de non-maintien dans l'entreprise d'apprentissage, les apprenti-e-s se retrouvent davantage exposé-e-s au chômage. En Suisse, ce risque apparaît plus théorique, compte tenu de la très bonne santé économique du pays et d'un certain malthusianisme de l'offre de places d'apprentissage, garantissant aux sortant-e-s du système dual un emploi dans le métier appris.

BIBLIOGRAPHIE

ACEMOGLU, Daron et PISCHKE, Jorn-Steffen (1998), «Why do firms train? Theory and evidence», *Quarterly Journal of Economics*, vol. 113, n° 1, pp. 79-119.

ARRIGHI, Jean-Jacques et BROCHIER, Damien (2005), «1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut», *Céreq Bref*, n° 217.

ARRIGHI, Jean-Jacques et JOSEPH, Olivier (2005), «L'apprentissage: une idée simple, des réalités diverses», *Céreq Bref*, n° 223.

BARRET, Christophe, RYK, Florence et VOLLE, Noémie (2014), «Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme», *Céreq Bref*, n° 319.

BECKER, Garry (1964), *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis*, New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.

BÉDUWÉ, Catherine et GIRET, Jean-François (2004), «Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle?», *Économie et Statistique*, vol. 378-379, pp. 55-83.

BENE, Julie (2021), «Parcours dans l'enseignement supérieur et rapport au travail», in Thomas COUPPIÉ, Arnaud DUPRAY, Céline

GASQUET et Philippe LEMISTRE (dir.), *Enseignement supérieur: nouveaux parcours, nouveaux publics, Céreq Essentiels*, vol. 3, pp. 38-44.

BONNAL, Liliane, FLEURY, Ludovic et ROCHARD, Marie-Béatrice (1999), «L'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens professionnels: des emplois proches des formations suivies», *Économie et Statistique*, vol. 323, n° 3, pp. 3-30.

BONNAL, Liliane, MENDES, Sylvie et SOFER, Catherine (2003), «Comparaison de l'accès au premier emploi des apprentis et des lycéens», *Annales d'Économie et de Statistique*, vol. 70, pp. 31-52.

BÉDUWÉ, Catherine et GIRET, Jean-François (2004), «Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle?», *Économie et Statistique*, vol. 378-379, pp. 55-83.

BÉDUWÉ, Catherine et GIRET, Jean-François (2011), «Mismatch of vocational graduates: What penalty on French labour market?», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 78, pp. 68-79.

BONNET, Estelle, PIETROPAOLI, Karine et VERLEY, Élise (2018), «S'insérer dans l'emploi et s'engager dans le travail: parcours types de réussite des sortant·e·s de l'enseignement professionnel», *Formation Emploi*, vol. 142, pp. 143-166.

BRÉBION, Clément (2019), «L'apprentissage un meilleur "rendement" professionnel en France qu'en Allemagne», *Formation Emploi*, vol. 146, pp. 101-127.

BUCHS, Helen et MÜLLER, Barbara (2016), «L'offre d'emplois conditionne la qualité de l'intégration dans le marché du travail Suisse», *Formation Emploi*, n° 133, pp. 55-75.

CART, Benoît, LÉNÉ, Alexandre et TOUTIN, Marie-Hélène (2018a), «L'apprentissage favorise-t-il toujours l'insertion professionnelle?», in Thomas COUPPIÉ, Arnaud DUPRAY, Dominique ÉPIPHANE et Virginie MORA (dir.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes: entre permanences et évolutions, Céreq Essentiels*, vol. 1, pp. 109-116.

CART, Benoît, LÉNÉ, Alexandre et TOUTIN, Marie-Hélène (2018b), «À l'aube de la réforme professionnelle, retour sur 20 ans d'insertion des apprentis», *Céreq Bref*, n° 370.

CART, Benoît et LÉNÉ, Alexandre (2014), «La mobilité professionnelle des apprentis et ses effets salariaux. Les enseignements de l'enquête Génération 2004», *Économie et Statistique*, vol. 471, pp. 5-31.

CHARNOZ, Pauline (2011), «L'adéquation entre spécialité de formation et emploi, et son impact sur les salaires», in INSEE (éd.), *Emploi et salaires – édition 2011*, INSEE Références, pp. 41-54.

COLLIOT, Florence et POUCH, Thierry (1991), «Apprentissage ou lycée professionnel : des formations non concurrentes», *Céreq Bref*, n° 70.

COUPPIÉ, Thomas et GASQUET, Céline (2018), «Comment l'apprentissage favorise-t-il l'insertion professionnelle des CAP-BEP?», *Formation Emploi*, vol. 142, pp. 35-56.

COUPPIÉ, Thomas, GIRET, Jean-François et LOPEZ, Alberto (2009), «Obtenir un emploi dans son domaine de formation : un enjeu très relatif dans l'insertion des jeunes», in INSEE (éd.), *Formations et Emploi – édition 2009*, INSEE Références, pp. 43-56.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2019), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Vanves : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

GIRET, Jean-François et ISSENHANE, Sabina (2012), «L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur», *Formation Emploi*, vol. 117, pp. 29-47.

HEIJKE, Hans, MENG, Christoph et RIS, Catherine (2003), «Fitting to the job : the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance», *Labour Economics*, vol. 10, n° 2, pp. 215-229.

KEITH, Kristen et McWILLIAMS, Abigail (1995), «The Wage Effects of Cumulative Job Mobility», *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 49, n° 1, pp. 121-137.

KERGOAT, Prisca (2010), «Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur?», *Céreq Net. Doc*, vol. 75.

KERGOAT, Prisca (2015), «Trouver une place, tenir sa place en entreprise. Les apprenti-e-s et la confrontation au travail», *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 44, n° 2, pp. 207-234.

LOMBARD, Fabienne et DEMONGEOT, Aurélie (2019), «L'apprentissage au 31 décembre 2018», *Note d'information*, vol. 19, n° 30, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la

performance, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

MILIN, Kévin (2018), «CDD, CDI: comment évoluent les embauches et les ruptures depuis vingt-cinq ans?», *Dares Analyses*, vol. 26.

MINCER, Jacob (1986), «Wage Changes in Job Changes», in Ronald EHRENBERG (éd.), *Research in Labor Economics: A Research Annual*, vol. 8A, pp. 171-197.

MOREAU, Gilles (2003), *Le monde apprenti*, Paris: La Dispute.

MOREAU, Gilles (2013), «Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif», *Revue française de pédagogie*, vol. 183, pp. 39-48.

MOREAU, Gilles (2008), «Apprentissage: une singulière métamorphose», *Formation Emploi*, vol. 101, pp. 119-133.

PAUGAM, Serge (2000), *Le salarié de la précarité*, Paris: PUF.

SARFATI, François (2015), «Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2», *Formation Emploi*, vol. 130, pp. 31-48.

SATTINGER, Michael (1993), «Assignment Models of the Distribution of earnings», *Journal of Economic Literature*, vol. 31, pp. 831-880.

STEVENS, Margaret (1996), «Transferable Training and Poaching Externalities», in Alison L. BOOTH et Dennis J. SNOWER (éds), *Acquiring skills: Market failures, their symptoms and policy responses*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-40.

TOPEL, Robert H. et WARD, Michael P. (1992), «Job mobility and the careers of young men», *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, n° 2, pp. 439-479.

VERDIER, Éric (2008), «L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution», *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, pp. 195-225.

7. OBTENIR UN CFC, ET APRÈS ? PROFILS ET PARCOURS POSTSECONDAIRES II DES JEUNES DIPLÔMÉ·E·S

KARIN BACHMANN HUNZIKER, SYLVIE LEUENBERGER ZANETTA,
RAMI MOUAD ET FRANÇOIS RASTOLDO

La formation professionnelle – avec son titre emblématique le CFC – occupe une place centrale en Suisse en formant près de deux tiers de la jeunesse¹. Cette formation est largement reconnue par les milieux économiques et politiques, surtout en raison de sa capacité à favoriser la transition au marché du travail². Il est vrai que le taux de passage à l'emploi après la formation professionnelle est très largement supérieur à celui opéré après une formation générale³. Toutefois, la création des hautes écoles spécialisées et des passerelles (maturité professionnelle) permettant aux titulaires de diplômes professionnels d'y accéder a notablement fait évoluer les parcours de formation et de transition, la prise d'emploi après l'obtention du certificat n'étant plus l'unique option qui se présente aux diplômé·e·s.

Si l'intérêt pour la maturité professionnelle n'a fait que croître⁴, les travaux montrent que la poursuite des études reste largement minoritaire chez les titulaires de CFC, qui préfèrent s'orienter vers l'emploi⁵. Cela dit, le phénomène d'allongement et de complexification de la transition décrit par la littérature touche aussi les jeunes de la filière professionnelle, quelle que soit l'orientation prise (emploi ou études)⁶. Ces travaux ont cependant souvent considéré les titulaires de CFC comme une population homogène. Certaines observations ont depuis lors mis en évidence des parcours différenciés, en particulier selon la durée ou la modalité de formation, ou encore selon le domaine professionnel⁷. Afin d'approfondir cette question, nous

1. Quartier, 2019.

2. Korber et Oesch, 2016 ; Meyer, 2016.

3. Babel, Strubi et Veselá, 2018 ; Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer et Hupka-Brunner, 2014.

4. SEFRI, 2017.

5. Davaud, Mouad et Rastoldo, 2010 ; Davaud et Rastoldo, 2012.

6. Meyer, 2005, 2018 ; Scharenberg *et al.*, 2014.

7. Babel *et al.*, 2018 ; Bachmann Hunziker, Leuenberger Zanetta, Mouad et Rastoldo, 2014 ; Davaud *et al.*, 2010 ; Lagana et Babel, 2015.

réinterrogeons ici des données d'enquête sur la transition à l'emploi ou à la formation opérée après un titre professionnel.

Dans cette contribution, nous proposons d'analyser les situations après l'obtention d'un CFC en comparant deux modalités d'apprentissage: l'apprentissage dual (alternance entreprise/école de métiers) et l'apprentissage en école de métiers (à plein temps en école professionnelle). Au niveau national, l'apprentissage dual est largement majoritaire; cela est cependant moins le cas dans les cantons de Vaud et de Genève (et plus généralement ceux de la Suisse romande) où les écoles de métiers à plein temps sont historiquement plus développées. Ces deux cantons constituent donc un contexte intéressant pour mener une analyse comparative de ces modalités d'apprentissage⁸. Nos interrogations portent sur les profils sociaux et scolaires des jeunes qui s'engagent dans une formation menant au CFC, sur les raisons inhérentes à ce choix d'orientation, sur le regard qu'elles et ils jettent sur leur formation et sur la valorisation de leur certificat sur le marché de l'emploi ou de la formation. Nous nous attendons à des différences selon la modalité de formation et postulons que celles-ci résultent de disparités à l'entrée de la formation (comme observé par Buchs et Müller⁹) ainsi que de formes distinctes de socialisation au métier. L'hypothèse sous-jacente est que la manière d'arriver au diplôme et les caractéristiques des jeunes qui adoptent de manière différenciée un modèle particulier modulent ce diplôme pourtant identique et influencent son usage. Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur les données de l'enquête sur l'orientation au secondaire II (EOS), complétées par des informations sociodémographiques et scolaires issues des statistiques scolaires.

Le cadre théorique développé dans la seconde section de cet article focalise son attention sur trois enjeux composant, selon nous, le contexte organisant l'insertion en emploi ou en formation supérieure après une formation professionnelle. Après une brève description d'ordre méthodologique, les parties suivantes présentent les caractéristiques des jeunes qui s'engagent dans un apprentissage dual vs en école professionnelle à plein temps, ainsi que les motivations ayant

8. Bien que les données soient issues d'une enquête menée dans deux cantons, nous ne déclinons pas les résultats par canton (sauf à la figure 8). Après vérification, les dynamiques exposées ci-après sont très largement les mêmes dans les deux cantons considérés. Cette identité des résultats dans deux systèmes de formation en partie différents permet une vision des parcours en formation professionnelle qui se structurent au-delà d'aménagements structurels particuliers, renforçant la portée générale de notre propos.

9. Buchs et Müller, 2016.

orienté leur choix et l'évaluation qu'elles et ils font de leur formation. Nous proposons d'analyser les usages différenciés du CFC au travers des transitions post-diplôme; sont analysés, dans un premier temps, le type d'orientation ainsi que la qualité de l'insertion réalisée dix-huit mois après l'obtention du titre et, dans un second temps, les facteurs susceptibles de moduler le type d'orientation, appréhendé en termes de trajectoire sur trois ans.

CADRAGE THÉORIQUE

Les parcours de formation professionnelle sont examinés en référence à différents enjeux touchant à l'allongement et la complexification des *parcours de formation* et de la *transition à l'emploi* dans le contexte d'un marché du travail exigeant et compétitif, au caractère itératif, incertain et plurirégulé des *processus d'orientation* qui se développent entre choix, ambition, aspirations personnelles ainsi que gestion des contraintes organisationnelles et sociales, et, enfin, à *la socialisation au métier et au monde professionnel* dans le cadre d'une multimodalité des voies d'accès à un même diplôme (le CFC).

ALLONGEMENT ET COMPLEXIFICATION

DES PARCOURS DE FORMATION ET DE LA TRANSITION

Le concept de transition désigne une période qui prend place entre le moment où les jeunes quittent l'école obligatoire et celui où elles et ils s'insèrent sur marché emploi¹⁰; c'est également un processus qui intègre des expériences variées – lesquelles s'enchaînent ou s'entremêlent – faites de formation, de pratique professionnelle, d'inactivité ou de chômage¹¹. Deux moments clés balisent cette période: le premier seuil de transition (Transition 1), qui s'intercale entre l'école obligatoire et l'entrée dans le secondaire II, et le second seuil (Transition 2), étudié dans cet article, qui s'insère entre la formation et l'emploi.

Différentes études menées en Suisse ont montré que les parcours de transition se sont allongés et complexifiés, cela sous l'action notamment de trois tendances. Premièrement, l'allongement des parcours de formation s'explique par la généralisation du secondaire II et l'augmentation de la poursuite d'études supérieures¹². Deuxièmement,

10. Galley et Meyer, 1998.

11. De Broucker, Gensbittel et Mainguet, 2000.

12. Pollien et Bonoli, 2012.

les parcours de formation sont de plus en plus ponctués d'espaces interstitiels articulant différentes expériences (emploi, formation)¹³. De ce fait, avec la présence régulière de périodes de chômage, de stages professionnels ou de séjours linguistiques, ceux-ci s'écartent régulièrement des parcours prescrits¹⁴. Troisièmement, le décloisonnement des systèmes de formation grâce aux passerelles agit en autorisant à tout moment les bifurcations et recommencements tout en rendant les choix et les orientations moins définitifs¹⁵. Comme le relève Vincens¹⁶, même la définition de l'insertion professionnelle s'avère être moins un moment bien délimité qu'un processus étalé dans le temps où alternent des périodes de chômage, d'emploi précaire et de stage avant une installation stabilisée en emploi.

DES PROCESSUS D'ORIENTATION ITÉRATIFS, INCERTAINS ET PLURIRÉGULÉS

Le processus d'orientation démarre relativement tôt en Suisse. À 15 ans, celles et ceux dont les résultats scolaires le permettent ou qui ont la possibilité d'obtenir une place d'apprentissage sont amené·e·s à choisir une formation certifiante. Deux logiques peuvent parfois se retrouver en tension dans cet espace de transition que Bertholot qualifie de « labyrinthe de verre »¹⁷. D'un côté, une logique institutionnelle qui vise à amener le maximum de jeunes vers une certification, tout en limitant l'allongement des parcours de formation et en maintenant une certaine adéquation entre le système de formation et les besoins du marché du travail. D'un autre côté, les jeunes élaborent des stratégies individuelles¹⁸ visant à construire un parcours de formation et d'insertion professionnelle, souvent de manière séquentielle¹⁹, conforme à leurs intérêts, à leurs aspirations et à leurs compétences, en vue d'améliorer leur employabilité future. Dans cet espace, les jeunes tentent alors de construire un parcours articulant le souhaitable et le probable²⁰, lequel est susceptible d'être révisé, requestionné, voire même interrompu²¹, en fonction des

13. Donati, 1999.

14. Bachmann Hunziker *et al.*, 2014.

15. Donati, 1999.

16. Vincens, 1997.

17. Bertholot, 1993.

18. Dubet, 1994.

19. Bertholot, 1993.

20. Bertholot, 1993.

21. Duc et Lamamra, 2018; Lamamra et Duc, 2014.

expériences vécues, des opportunités du moment, des impossibilités non anticipées ou encore des mutations du monde professionnel.

Dans ce contexte, l'orientation prend davantage la forme d'une « navigation à vue »²² que d'un parcours linéaire administrativement normé. La notion de projet d'orientation est indissociable de la dimension temporelle. Contrairement à l'injonction d'être actrice ou acteur de son projet d'orientation dans un temps court, comme le rappelle Boutinet, les jeunes « ébauchent des temporalités de l'immédiateté, de la transition, voire de l'échéance à très court terme, temporalités devenues pour eux familières parce qu'elles sont celles qui régissent la conduite ordinaire de leur existence »²³. Durant la période où se déroule ce processus d'orientation, enchevêtré de moments de transition, les jeunes sont en pleine construction identitaire²⁴. Elles et ils sont donc amené-e-s à gérer des changements, à s'adapter à de nouveaux rôles, à acquérir de nouvelles compétences et à construire une identité professionnelle²⁵. Relevons que, en Suisse comme dans les pays comparables, le processus d'orientation est largement influencé par les caractéristiques sociales des jeunes : origine sociale, genre et statut migratoire sont autant de facteurs qui influencent leurs aspirations²⁶.

SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ET MULTIMODALITÉ DES VOIES DE FORMATION

Les travaux sur la socialisation, en particulier sur la socialisation professionnelle, mettent l'accent sur les aspects de transformation de soi et de son rapport au monde inhérents aux situations d'apprentissage. Comme le dit Cohen-Scali, la socialisation professionnelle va au-delà d'une simple transmission de savoirs et savoir-faire liés à un métier ou à un domaine d'activité, mais consiste également en une forme d'habituation aux logiques du travail et du marché de l'emploi²⁷. Différentes dimensions de la socialisation professionnelle sont habituellement distinguées dans la littérature. Tout d'abord, la socialisation au métier qui décrit les savoirs, techniques, savoir-faire et savoir-être qui sont transmis (vs acquis) dans le cadre d'activités professionnelles spécifiques, y compris un système de valeurs,

22. Donati, 1999.

23. Boutinet, 2007.

24. Perret-Clermont et Zittoun, 2002.

25. Dubar, 2001.

26. Bourdieu et Passeron, 1970 ; Babel *et al.*, 2018 ; Lagana et Babel, 2015.

27. Cohen-Scali, 2000.

normes et règles qui lui sont rattachées²⁸. Parallèlement se joue une socialisation organisationnelle qui renvoie à l'intégration des valeurs et de la culture de l'entreprise²⁹ ainsi qu'une socialisation touchant plus globalement au monde du travail, qui comporte ses règles, son organisation, sa hiérarchie, etc.³⁰

Ainsi, l'apprentissage peut être considéré comme une forme d'acculturation au métier salarié qui diffère du passé scolaire de l'apprenti³¹; mais c'est surtout le cas de la formation réalisée en entreprise, alors que la formation se déroulant à plein temps en école professionnelle reste plus étroitement dominée par des logiques scolaires. D'un côté, les « apprenties-salariées et apprentis-salariés » qui ont un statut s'apparentant à celui d'un·e employé·e (contrat de travail, salaire, horaires et vacances régies par le monde du travail) et qui participent aux activités productrices de l'entreprise, encadré·e·s par une formatrice ou un formateur de l'entreprise. De l'autre, les « apprenties et apprentis-élèves »³², dont le statut équivaut à celui d'étudiant·e·s (calendrier scolaire) et qui apprennent les gestes du métier principalement en atelier³³, encadré·e·s par des enseignant·e·s.

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

POPULATION

Dans cette contribution, la population de référence concerne les titulaires d'un CFC obtenu en 2013 (diplômé·e·s genevois·es et vaudois·es) et 2015 (diplômé·e·s genevois·es). Au total, 5671 jeunes ont été interrogés³⁴ et 2702 ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 47,6 %.

PROCÉDURE ET DONNÉES

Les données mobilisées dans cette contribution proviennent de deux sources : d'une part de l'enquête sur l'orientation au secondaire II

28. Dubar, 1996; Jellab, 2001.

29. Kramer, 2010.

30. Lamamra et Duc, 2012; Moreau, 2003.

31. Duc et Lamamra, 2014.

32. Zouggar, 2016.

33. Des stages en entreprise de durée variable complètent le dispositif de formation en y apportant une expérience du monde professionnel.

34. Le nombre de jeunes ayant obtenu un CFC étant très élevé dans le canton de Vaud, il a été procédé à un échantillonnage.

(EOS) menée périodiquement dans les cantons de Genève et Vaud³⁵ et, d'autre part, des statistiques scolaires cantonales. Ces deux sources de données ont pu être appariées et exploitées à partir d'analyses statistiques bivariées et multivariées.

L'enquête, menée auprès de l'ensemble des diplômé-e-s des différentes filières du secondaire II dix-huit mois après l'obtention du titre, documente, au moyen d'un questionnaire proposé en ligne, leur transition à l'emploi ou aux formations supérieures. Les questions portent sur leur situation au moment de l'enquête (soit principalement en formation, en emploi ou dans une situation autre), les activités menées précédemment en cas de transition indirecte et les projets d'avenir sur le plan professionnel ou de la formation. Les questions posées visent d'une part à la description précise des situations vécues (par exemple, quelle formation? quel contrat de travail? etc.) et, d'autre part, au recueil d'informations plus qualitatives en termes, par exemple, d'évaluation de la situation ou de confiance en l'avenir.

Les données issues des statistiques scolaires apportent en outre des informations sociodémographiques (sexe, âge, nationalité, langue, CSP³⁶) et scolaires (filière au secondaire I, présence de redoublement, passage par une mesure d'aide à la transition, filière du secondaire II, métier).

DES PROFILS ET DES TRAJECTOIRES CONTRASTÉS

QUELS PROFILS POUR LES TITULAIRES DE CFC ?

Les données de la figure 1 montrent une surreprésentation masculine, quelle que soit la modalité de formation, à l'image de ce qui s'observe en Suisse. La moitié des titulaires genevois de CFC sont issus de milieux modestes, une proportion qui s'élève à 54% dans la modalité duale. Les francophones, qu'elles et ils soient suisses ou d'origine étrangère, sont légèrement surreprésenté-e-s dans la modalité duale, ce qui s'explique peut-être par l'importance accordée à la langue française en vue d'une intégration réussie dans l'entreprise.

Par ailleurs, les secundas et secundos (allophones et né-e-s en Suisse) ainsi que les migrant-e-s récemment arrivé-e-s en Suisse (allophones et né-e-s à l'étranger) sont surreprésenté-e-s dans les écoles à plein temps. Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette

35. L'enquête est menée en collaboration par le SRED et l'URSP.

36. Cette information n'est disponible que pour le canton de Genève.

situation. Au niveau du marché de l'apprentissage, qui s'apparente à *une antichambre du marché du travail*³⁷, plusieurs travaux ont mis en évidence l'existence de certaines discriminations en fonction de l'origine migratoire, aussi bien à l'entrée en apprentissage³⁸ que sur le marché du travail en Suisse³⁹. Au niveau des jeunes, une moins bonne connaissance du système de formation professionnelle duale, un déficit de capital social pour aider à la recherche d'une place d'apprentissage peuvent expliquer le fait que cette population se tourne davantage vers les formations professionnelles à plein temps, dont l'accès est davantage réglementé.

Enfin, les diplômé-e-s de la modalité duale sont en moyenne plus âgé-e-s d'une année, ce qui peut traduire indirectement davantage de difficultés rencontrées durant leur parcours de formation, notamment lors de la transition 1.

FIGURE 1: CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES TITULAIRES DE CFC

	CFC DUAL	CFC PT
Proportion...		
... de filles	44 %	44 %
... de jeunes de milieux modestes (Genève)	54 %	47 %
... de francophones (Suisse ou étrangers)	78 %	67 %
... d'allophones (Suisse ou étrangers)	22 %	33 %
Âge moyen au moment du CFC	22,6	21,5

Sur un plan scolaire, les jeunes de la formation duale se distinguent de celles et ceux de la formation à plein temps par un capital scolaire moins avantageux (figure 2) : elles et ils sont plus souvent issu-e-s de filières à exigences élémentaires, ont plus souvent redoublé ou eu recours à des mesures d'aide à la transition et ont plus fréquemment obtenu un CFC au terme d'un apprentissage moins exigeant⁴⁰.

37. Duc et Lamamra, 2018.

38. Imdorf, 2007.

39. Fibbi, 2010.

40. Nous avons calculé ce niveau en nous fondant sur le guide des exigences scolaires minimales à remplir pour commencer une formation professionnelle initiale. Le score utilisé pour les analyses est obtenu en additionnant le niveau exigé en mathématiques, langue de scolarisation, sciences naturelles et langues étrangères [<http://www.anforderungsprofile.ch/index.cfm?content=home&spr=fr>]; voir aussi Stalder, 2011). Consulté le 14 septembre 2020.

FIGURE 2 : CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES DES TITULAIRES DE CFC

	CFC DUAL	CFC PT
Proportion...		
... de jeunes issus des filières à exigences élémentaires	47 %	30 %
... de redoublement au primaire ou secondaire	20 %	16 %
... de passage par une solution transitoire	18 %	9 %
... d'apprentissages à exigences élémentaires	34 %	12 %
... d'apprentissages à exigences élevées	29 %	65 %

Ainsi, le profil des apprenti-e-s en dual ou en école à plein temps se différencie dès leur entrée en formation. Buchs et Müller⁴¹ ont montré que le capital scolaire et culturel influe sur les affinités plus ou moins grandes que les jeunes manifestent pour des formations privilégiant les dimensions pratiques ou scolaires. Selon les auteurs, les jeunes provenant des milieux modestes éprouvent davantage de difficulté sur le plan scolaire et se tourneraient vers le monde du travail ; alors que celles et ceux qui viennent d'un milieu plus privilégié, avec une meilleure réussite scolaire, opteraient pour une formation plus scolaire et généraliste, anticipant peut-être une transition plus aisée aux études tertiaires.

De manière complémentaire, nous postulons également que l'offre en formations des écoles à plein temps, nettement plus restreinte que dans la modalité duale, concerne des apprentissages plus exigeants sur un plan intellectuel⁴². Ceci explique peut-être le poids relativement important accordé à la dimension scolaire dans les procédures de sélection par les écoles⁴³, alors que les entreprises tiendraient davantage compte de dimensions interpersonnelles (par exemple, le « bon feeling »), ou plus généralement des savoir-être, des critères importants lorsqu'il s'agit d'imaginer l'intégration des jeunes dans l'entreprise⁴⁴.

Au final, si la filière de la formation professionnelle possède une bonne capacité à intégrer les jeunes, en particulier celles et ceux qui ont rencontré des difficultés scolaires⁴⁵, nos données montrent que, sur ce plan, c'est plus particulièrement le cas de la modalité duale.

41. Buchs et Müller, 2016.

42. Stalder, 2011.

43. Cortesi et Imdorf, 2013.

44. Ruiz et Goastellec, 2016.

45. Cortesi et Imdorf, 2013.

QUELLES MOTIVATIONS SOUS-TENDANT LES CHOIX D'ORIENTATION ET QUELLE SATISFACTION PAR RAPPORT AU CFC ?

Les motivations à l'origine du choix du métier et de la modalité de formation (dual vs en école professionnelle à plein temps) ont été mesurées à l'aide de 14 items. Une analyse factorielle met en évidence cinq dimensions sous-tendant ces choix :

- Le *choix volontaire et réfléchi* en fonction des intérêts et capacités, opposé au hasard ou à l'impossibilité de réaliser son projet ;

- Le *choix* d'un métier sans vraiment le connaître avec une part *de hasard* ;

- Le *choix conseillé* et validé par un stage professionnel ;

- Le *choix par proximité et opportunisme* ;

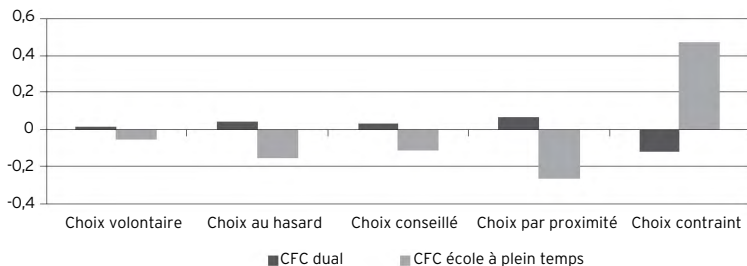
- Le *choix contraint* suite à l'impossibilité de concrétiser d'autres projets.

La comparaison des scores factoriels moyens montre des motivations à l'origine de l'orientation variables selon la modalité d'accomplissement du CFC (figure 3). À côté du choix volontaire prioritairement revendiqué par l'ensemble des jeunes au-delà de la modalité de formation, les apprenti-e-s-salarié-e-s admettent plus fréquemment « avoir été orienté-e-s » par le hasard, les conseils ou les disponibilités de formation immédiatement présentes, alors que les apprenti-e-s-élèves concèdent assez largement avoir connu une orientation contrariée ne correspondant pas à leurs premières aspirations. Apparaît ainsi une double tendance, avec une partie des premiers (dual) qui manifestent une autonomie limitée dans le choix de leur formation, voire une certaine forme de forclusion, alors qu'une partie des seconds (école à plein temps) échouent à ajuster leurs envies aux contraintes de la formation correspondant à celles-ci.

La surreprésentation du *choix contraint* chez les apprenti-e-s en école comparativement au dual trouve en partie son explication dans l'observation des parcours au début du secondaire II. En effet, et plus fortement dans le canton de Genève, une partie des jeunes connaissent une réorientation vers la formation professionnelle en école à plein temps (à l'école de commerce notamment), après un échec durant le cursus menant à la maturité gymnasiale. Pour eux, le choix du plein-temps correspond alors davantage à une solution de repli permettant de rester dans un environnement scolaire à la suite d'un nouveau processus de choix. À l'inverse, le choix de la formation professionnelle duale apparaît comme une alternative à un modèle

scolaire, accompagné d'une forte adhésion des jeunes à ce mode de formation⁴⁶. On peut aussi émettre l'hypothèse que l'investissement nécessaire pour trouver une place d'apprentissage⁴⁷ est négativement relié au fait de percevoir son choix d'orientation comme contraint.

FIGURE 3: MOTIVATIONS DES CHOIX EN FONCTION DE LA MODALITÉ DE FORMATION



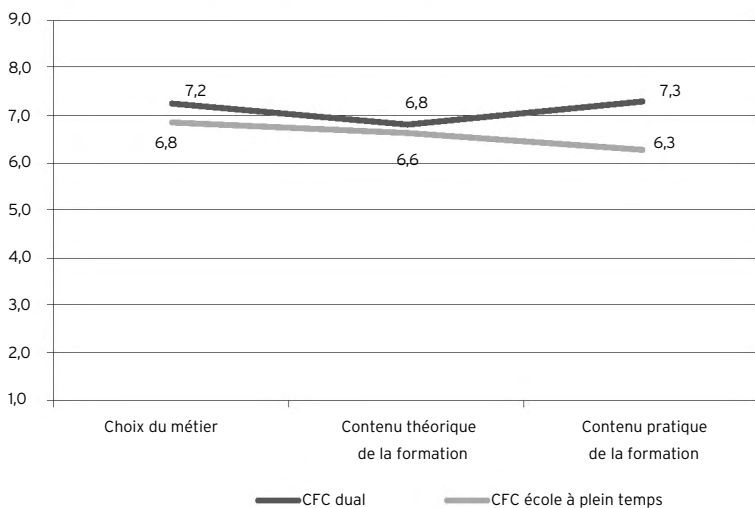
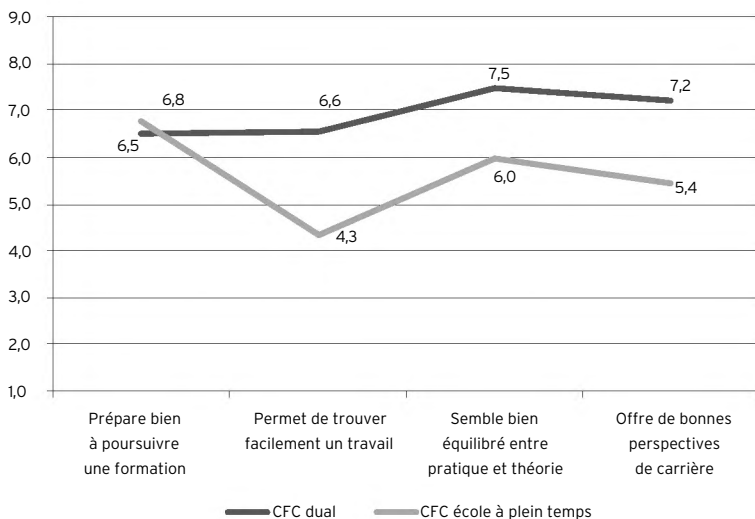
Clé de lecture : scores factoriels moyens des apprentis « dual » et « en école à plein temps » pour chaque dimension sous-tendant les choix d'orientation. Variance expliquée totale 54 %.

Outre les motivations à l'origine de l'orientation, la satisfaction des apprentis.e.s diffère également selon la modalité de l'apprentissage (figure 4). Globalement plutôt élevée, celle-ci l'est davantage pour les apprentis.e.s ayant opté pour l'apprentissage dual.

Les apprentis.e-s-salarié.e-s estiment que leur titre apporte une plus-value en termes d'insertion professionnelle, d'équilibre entre formation pratique et théorique (notamment par une bonne formation pratique), ainsi que de perspectives de carrière. Notons qu'en ce qui concerne les poursuites d'étude, elles et ils rejoignent quasiment les apprentis.e-s-élèves dans l'idée que le CFC offre une bonne préparation aux études subséquentes. Après un apprentissage à plein temps, les apprentis.e-s-élèves s'estiment moins armé.e-s pour une bonne transition à l'emploi. À cet égard, leur taux de recherche d'emploi supérieur dix-huit mois après le diplôme confirme leur sentiment. Toutefois, elles et ils ne visent peut-être pas autant que les autres une insertion rapide sur le marché du travail et mettent plutôt l'accent sur la bonne préparation à des études à suivre, ce qu'elles et ils font davantage par ailleurs.

46. Moreau, 2015.

47. Ruiz et Goastellec, 2016.

FIGURE 4 : ÉVALUATION DE LA FORMATION MENANT AU CFC

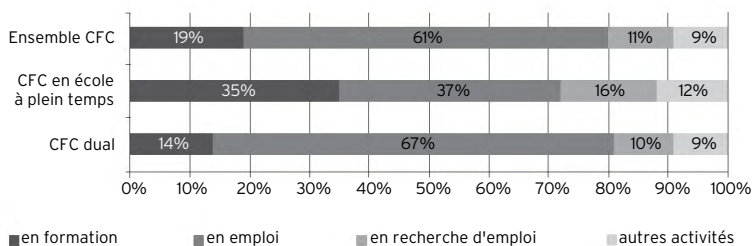
Clé de lecture : scores moyens sur une échelle à 9 positions, de 1 (pas du tout satisfait-e) à 9 (tout à fait satisfait-e).

Compte tenu du profil des apprenti-e-s, des dimensions sous-tendant les choix d'orientation et du degré de satisfaction à l'égard de l'apprentissage effectué, il ressort que l'apprentissage dual est plutôt privilégié par les jeunes issus de milieux populaires, optant délibérément pour une formation en entreprise, probablement en raison d'un niveau scolaire assez limité, et qui sont, a posteriori, satisfaits de leur choix; quant à l'apprentissage en école professionnelle, il concerne des élèves de condition sociale moins marquée et meilleurs scolairement, qui rejoignent souvent cette formation dans le cadre d'une réorientation (d'où un choix contraint), notamment parce qu'elle prédispose bien à une poursuite des études (qui était le plus souvent le choix premier), et qui sont un peu plus critiques quant à leur formation.

QUELLE INSERTION APRÈS LE CFC ?

Dix-huit mois après le CFC, la majorité des jeunes sont en emploi (61%, figure 5), ce qui correspond bien à la vocation première de ce diplôme. Un cinquième d'entre elles et eux poursuivent des études, principalement au niveau tertiaire (HES surtout) ou en préparation à des études tertiaires (maturité professionnelle); 11% sont en recherche d'emploi et 9% dans une autre situation (souvent des stages, des séjours linguistiques ou des obligations citoyennes).

FIGURE 5: PRINCIPALES ORIENTATIONS DIX-HUIT MOIS APRÈS LE CFC



L'usage du CFC varie pourtant selon son mode d'obtention. La prise d'emploi après un CFC dual est beaucoup plus fréquente (67% vs 37%), assortie à un risque d'être à la recherche d'un emploi nettement diminué (10% vs 16%). À l'inverse, environ deux fois plus de jeunes poursuivent une formation après un apprentissage en école professionnelle (35% vs 14%). Le choix de la filière de

formation diffère également, puisque près d'un quart des titulaires d'un CFC dual ne s'engagent pas dans des études tertiaires (hautes écoles, via une maturité professionnelle), mais dans d'autres formations du degré secondaire II (deuxième CFC, école de culture générale, études gymnasiales); elles et ils ne sont que 6% dans ce cas après l'école professionnelle à plein temps.

Ainsi, non seulement les apprenti-e-s-salarié-e-s et les apprenti-e-s-élèves se distinguent par leur profil et les motivations ayant orienté leur choix, mais elles et ils ne font clairement pas le même usage de leur CFC, un titre pourtant identique. Pour les apprenti-e-s-salarié-e-s, c'est d'abord un tremplin vers l'emploi, d'ailleurs assez efficace notamment parce qu'elles et ils restent souvent comme employé-e-s dans leur entreprise formatrice⁴⁸; pour les apprenti-e-s-élèves, c'est un tremplin autant vers des études de degré tertiaire que vers l'emploi, d'ailleurs plus difficile en raison de leur manque d'expérience de l'entreprise (elles et ils s'insèrent souvent pour la première fois sur le marché du travail).

Quelques appréciations objectives et subjectives viennent compléter les données présentées jusque-là en décrivant la qualité de l'emploi occupé (figure 6) ou de la formation entreprise (figure 7).

Dans le cas de l'emploi, les analyses confirment la meilleure insertion professionnelle des apprenti-e-s qui ont connu l'alternance entre école et entreprise. Celles et ceux-ci décrivent une situation professionnelle plus stable, plus qualifiée, davantage en adéquation à leur formation, avec des horaires moins subits, plus souvent à plein-temps et associés à une satisfaction un peu plus élevée.

48. 37% des titulaires de CFC dual qui occupent un emploi déclarent avoir été engagé-e-s par leur entreprise formatrice.

FIGURE 6 : QUALITÉ DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

	CFC DUAL	CFC PT
Transition à la vie active		
Taux de diplômé-e-s en recherche d'emploi	10 %	16 %
Emploi trouvé en moins de 3 mois	76 %	54 %
Conditions de l'emploi		
Proportion de contrats à durée déterminée	12 %	20 %
Emploi à plein temps	82 %	68 %
Taux d'activité subi	12 %	23 %
Emploi de stagiaire, auxiliaire et employé-e non qualifié-e	7 %	21 %
Qualité du travail		
Adéquation à la formation	7,3	6,1
Satisfaction vis-à-vis de la rémunération	5,6	5,2
Satisfaction vis-à-vis du travail à effectuer	7,0	6,6
Satisfaction vis-à-vis des perspectives de carrière	6,3	5,5
Satisfaction vis-à-vis des horaires de travail	6,6	6,4

Clé de lecture: scores moyens sur une échelle de 1 (pas du tout satisfait-e) à 9 (tout à fait satisfait-e).

En cas de poursuite de formation, les appréciations sont globalement positives. C'est plus particulièrement le cas des jeunes issus de l'apprentissage dual qui, bien que peu nombreux à poursuivre une formation, semblent plus satisfaits de leur choix, des contenus de la formation et des possibilités qu'elle offre. Il est possible que, derrière ces différences (modestes), se trouve un engagement plus fort des jeunes issus de l'apprentissage dual reprenant une formation que chez les autres pour lesquels la poursuite des études semble davantage aller de soi.

FIGURE 7 : QUALITÉ DE L'INSERTION EN FORMATION

	CFC DUAL	CFC PT
Satisfaction à l'égard de la formation suivie après le CFC		
Choix de la formation	7,9	7,5
Contenu de la formation	7,3	7,1
Possibilités d'études ultérieures	7,7	7,4
Possibilités d'emploi offertes	7,2	6,7

Clé de lecture: scores moyens sur une échelle de 1 (pas du tout satisfait-e) à 9 (tout à fait satisfait-e).

Un regard complémentaire sur la transition post-CFC est apporté en considérant les parcours des jeunes diplômés sous un angle longitudinal. En prenant en considération les activités déclarées dix-huit mois après le CFC, celles exercées entre l'obtention du diplôme et le moment de l'enquête et les projets qu'elles et ils anticipent pour l'année à venir, il est possible de construire des parcours-type qui synthétisent la période de transition post-diplôme sur une trentaine de mois (dix-huit mois réalisés et dix-huit mois projetés). Il s'agit des quatre parcours suivants :

- Les *parcours* orientés principalement vers l'*emploi* (58 %) ;
- Les parcours orientés principalement vers la *formation* (16 %) ;
- Les *parcours mixtes* (14 %) : alternance entre situation d'emploi et de formation ;
- Les *parcours autres* (12 %) : parcours principalement ponctués de périodes de recherche d'emploi, mais aussi d'obligations citoyennes, de séjours linguistiques ou de voyages.

Une analyse multivariée permet d'intégrer l'ensemble des caractéristiques présentées de manière descriptive dans les parties précédentes, afin de saisir « toutes choses égales par ailleurs » celles qui relèvent davantage d'un type de parcours ou d'un autre (figure 8)⁴⁹.

Les résultats confirment que la transition post-CFC est fortement liée à son mode d'obtention. Les titulaires d'un CFC obtenu en école à plein temps ont près de trois fois plus de chances de connaître un parcours de formation (vs un parcours d'emploi). Même si l'école est fortement professionnalisée, l'obtention d'un CFC dans un contexte scolaire favorise la poursuite d'étude. On trouve le même constat chez les diplômé.e-s qui connaissent un parcours mixte, mais de manière un peu moins prononcée (odds ratio = 1,8). Soulignons aussi que les titulaires de CFC école à plein temps sont plus souvent confrontés à des parcours hors de la formation et de l'emploi que celles et ceux qui détiennent un CFC dual. La forte articulation du CFC dual au marché du travail protège en effet davantage des situations de recherche d'emploi.

Le niveau d'exigences du CFC obtenu influe aussi sur le devenir des diplômé.e-s. Les titulaires d'un CFC à exigences élevées (par

49. N'ont été retenues que les variables explicatives contribuant de manière significative aux modèles. Ce n'est pas le cas du degré de satisfaction à l'égard du CFC qui a été exclu des modèles, car non significatif (seuls les jeunes qui connaissent un parcours ni en formation, ni en emploi présentent un niveau de satisfaction plus faible).

exemple, employé·e de commerce profil E, dessinateur et dessinatrice, informaticien·ne) ont tendance à privilégier la poursuite de la formation plutôt que l'accès à l'emploi. Par ailleurs, d'une manière générale, on constate qu'un niveau scolaire plus élevé à la sortie du secondaire I est un facteur qui favorise la continuation d'études après le CFC. Ainsi, la poursuite d'une formation après ce certificat apparaît comme en partie dépendante du niveau scolaire des jeunes. Dans la continuité des formations scolaires, les formations professionnelles opèrent une sélection certaine sur la base des résultats scolaires des jeunes.

Pour ce qui est des motivations à l'origine du choix du CFC, les titulaires de ce diplôme qui s'inscrivent dans un parcours de formation sont un peu moins affirmatifs sur le choix d'un métier que celles et ceux qui connaissent un parcours d'emploi. En effet, les diplômé·e·s qui ont choisi d'entreprendre un CFC pour des raisons telles que « c'est exactement le métier que je voulais faire » ou « ce métier correspond à mes intérêts » s'orientent clairement plus souvent vers l'emploi que vers une poursuite des études. Pour autant, les diplômé·e·s en formation ne déclarent pas avoir subi leur orientation vers le CFC ; elles et ils ne se distinguent pas de leurs camarades en emploi sur ce point. Nous pouvons interpréter ces motivations à la base du choix du CFC comme une sorte de primauté du diplôme pour les un·e·s par opposition à une primauté du métier pour les autres. Autrement dit, pour les un·e·s, le CFC est un titre qui permet aussi de poursuivre des études, alors que pour les autres, l'apprentissage porte sur un métier qui correspond aux intérêts et capacités, avec la volonté de l'exercer rapidement. Relevons aussi que celles et ceux qui connaissent des parcours hors de l'emploi et de la formation (recherche d'emploi, séjours linguistiques, obligations citoyennes principalement) sont également moins affirmatifs sur le choix du métier que les diplômé·e·s en emploi. La transition de ces jeunes se caractérise ainsi plutôt par un report de la transition, donc un processus encore en cours au moment de notre enquête, que par des parcours chaotiques qui – s'ils existent – restent très peu fréquents chez les titulaires de CFC. En effet, moins de 1 % des enquêté·e·s sont en dehors de la formation et de l'emploi dix-huit mois après l'obtention de leur diplôme, et restent sans perspective de changement dans l'année à venir⁵⁰.

50. Bachmann Hunziker *et al.*, 2014.

FIGURE 8 : CHANCES RELATIVES (ODDS RATIO) DE CONNAÎTRE UN PARCOURS DE FORMATION, UN PARCOURS MIXTE OU D'AUTRES SITUATIONS APRÈS L'OBTENTION D'UN CFC

<i>Variables explicatives</i>		«Chances relatives de connaître un parcours de formation (vs Parcours d'emploi)»	«Chances relatives de connaître un parcours mixte (vs Parcours d'emploi)»	«Chances relatives de connaître un parcours d'autres situations (vs Parcours d'emploi)»
Genre	Femme (réf.)			
	Homme	1,4	ns	1,7
Âge d'obtention du CFC	Plus de 21 ans (réf.)			
	Moins de 21 ans	2,5	1,8	1,4
Canton	Vaud (réf.)			
	Genève	ns	ns	1,4
Type de CFC	CFC dual (réf.)			
	CFC école à plein temps	3,1	1,8	2,2
Niveau d'exigence du CFC	CFC à exigences élémentaires ou moyennes (réf.)			
	CFC à exigences élevées	2,2	ns	0,5
Niveau scolaire en fin de secondaire I	Exigences élémentaires ou sans indication (réf.)			
	Exigences élevées ou moyennes	1,6	1,4	ns

Modalités du choix du CFC	Choix volontaire (réf. Quartile 1 à 3)	0,6	ns	0,5
	Choix contraint (réf. Quartile 1 à 3)	ns	ns	ns
Domaine professionnel du CFC	Commerce (réf.)			
	Construction		ns	ns
	Technique	1,7	ns	ns
	Santé et social	1,7	ns	0,5
	Services, hôtellerie et restauration	ns	ns	ns
	Nature et environnement	ns	ns	ns
	Arts appliqués	ns	ns	ns

Clé de lecture: un odds ratio > 1 (en gris clair) signifie un accroissement de l'occurrence de l'événement observé par rapport à la situation de référence. Un odds ratio < 1 (en gris foncé) signifie la diminution de cette occurrence.

R2 de Nagelkerke = 0,186. Niveaux de significativité: ns = non significatif; pour les odds ratio mentionnés: $p < 0,05$.

Les domaines professionnels de la technique (par exemple informaticien-ne, horloger-ère) et de la santé et du social (assistant-e socio-éducatif et socio-éducative, assistant-e en soins et santé communautaire, par exemple) amènent davantage les diplômé-e-s vers un parcours de formation (odds ratio = 1,7) que d'emploi. Dans ces domaines, l'offre de formation est particulièrement riche (maturité professionnelle, formation ES, HES notamment) et les profils recherchés sur le marché du travail sont davantage qualifiés que dans d'autres domaines (pour lesquels le CFC est suffisant). Par ailleurs, les diplômé-e-s de la santé et du social sont particulièrement éloigné-e-s des parcours hors de la formation et de l'emploi. En effet, ces professionnel-le-s connaissent un taux de recherche

d'emploi particulièrement faible (4 % vs 12 % pour l'ensemble des titulaires de CFC).

L'âge d'obtention du CFC module aussi cette période de transition. Les plus jeunes (21 ans ou moins) optent plus fréquemment pour un parcours de formation que pour un parcours d'emploi. L'âge est un indicateur du temps disponible pour la formation à suivre, plus grand lorsqu'on est jeune, mais il est également un indicateur de difficultés rencontrées durant la formation, plus importantes pour les plus âgé·e·s. Les personnes de plus de 21 ans ont en effet souvent connu divers aléas dans leur parcours de formation, tels que redoublements, réorientation ou interruptions, expliquant un âge plus élevé et une moindre propension à poursuivre des études.

La transition post-CFC est dans l'ensemble relativement similaire entre les diplômé·e·s genevois·es et vaudois·es. Néanmoins, les premier·ère·s sont plus fréquemment confronté·e·s à des parcours hors de la formation et de l'emploi, notamment en raison d'un risque d'être en recherche d'emploi plus important à Genève que dans le canton de Vaud (15 % vs 8 %), signe d'un marché du travail un peu plus tendu.

Enfin, un effet de genre peut être constaté. Les hommes ont 1,4 fois plus de chances que les femmes de se trouver dans un parcours centré sur les études et 1,7 fois plus de chances de connaître un parcours « autre ». Deux éléments contribuent à expliquer ce résultat : les femmes d'un bon niveau scolaire sont plus souvent dans des formations généralistes et cette voie les conduit vers des études de niveau tertiaire (universitaire plus fréquemment que les HES ou HEP⁵¹) ; les hommes sont à cette étape de leur vie plus souvent concernés par des obligations citoyennes (service civil ou militaire).

CONCLUSION

Les résultats présentés confirment nos hypothèses de départ concernant l'orientation des jeunes. La situation après un CFC est une résultante de régularités sociales, des résultats scolaires, des choix et des contingences, simultanément à l'œuvre et de manière itérative. La manière d'arriver à un CFC (aussi bien le type d'apprentissage que les parcours scolaires antérieurs à l'entrée en apprentissage) et

51. Les filles qui poursuivent des études tertiaires après un titre généraliste s'orientent majoritairement vers les formations universitaires (60 % à l'université ou à l'EPF, 32 % en HES ou 8 % en HEP).

les raisons ayant motivé ce choix d'orientation influencent la transition après le CFC. Ce constat montre aussi que les orientations se construisent souvent de manière séquentielle, modelant ainsi une trajectoire de formation qui tend à s'écarter du modèle idéal-typique selon lequel un parcours univoque permet de parvenir à un objectif précis préalablement défini. Les parcours de formation professionnelle, étendus jusqu'à l'insertion en emploi ou à la poursuite d'études supérieures, ne sont alors plus des trajectoires linéaires et administrativement normées, mais davantage un espace social dans lequel les jeunes se construisent par étapes. Les choix/stratégies à l'œuvre durant cette période sont source de nombreux enjeux dans la mesure où ils conditionneront, de manière assez singulière, le positionnement professionnel et social des jeunes.

La modalité d'apprentissage du CFC apparaît comme une dimension importante du parcours de formation. Le dual amène une transition à l'emploi facilitée, volontaire et appréciée, articulée à un métier, surtout pour des jeunes au passé scolaire délicat. La formation professionnelle en école à plein temps a une visée davantage orientée vers les études supérieures, moins dépendante d'un métier précis et choisie comme suite à un parcours scolaire plus aisé. De ce fait, la représentation d'une formation professionnelle proche autant de l'emploi que des études supérieures, identique quelle que soit la modalité de l'apprentissage, ne correspond pas aux résultats présentés. Les différents profils sociodémographiques des diplômé-e-s, ainsi que les différences d'usage du CFC, contribuent au contraire à augmenter la segmentation des deux voies de l'apprentissage (dual et école à plein temps) plutôt que leur convergence.

Cette segmentation est aussi inhérente au fait que les apprenti-e-s dual sont immergé-e-s durant leur formation dans une entreprise formatrice, facilitant ainsi, pour celles et ceux qui terminent leur formation, le processus d'adhésion aux normes et valeurs de l'entreprise et, plus largement, du monde du travail. Néanmoins, à un autre niveau, par une sorte d'effet miroir, cette segmentation – observée depuis plus de quinze ans – influe probablement également sur les apprentissages délivrés. En d'autres termes, non seulement les jeunes choisissent souvent un mode d'apprentissage en vue d'une finalité différenciée (emploi ou poursuite d'études), mais les enseignements délivrés (de manière plus ou moins consciente et formalisée) s'adaptent certainement également en partie à leur public, amenant à un renforcement réciproque de cette tendance.

Ainsi, malgré une équivalence des objectifs et des certifications des apprentissages dual et en école à plein temps, les apprenti-e-s qui fréquentent les deux modalités de la formation professionnelle ne sont pas tout à fait les mêmes: elles et ils n'ont pas le même profil, n'ont pas le même background scolaire, ne sont pas mu-e-s par les mêmes motivations et ne valorisent pas leur formation de la même manière. Ce constat illustre, au-delà des caractéristiques organisationnelles de la formation et du poids des déterminants sociaux, l'influence de l'apprenti-e acteur-trice sur son parcours. Dans un univers délimité, mais où subsiste une certaine marge de manœuvre – un espace de stratégie, comme le dit Dubet⁵² –, que ce soit par des choix ou une sorte de management des contraintes, les jeunes modèlent en partie leur propre destinée, mais aussi certains aspects du système de formation.

BIBLIOGRAPHIE

BABEL, Jacques, STRUBI, Pascal et VESELÁ, Jana (2018), *Transition après un titre du degré secondaire II et intégration sur le marché du travail. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation, édition 2018*, Neuchâtel: OFS.

BACHMANN HUNZIKER, Karin, LEUENBERGER ZANETTA, Sylvie, MOUAD, Rami et RASTOLDO, François (2014), *Que font les jeunes 18 mois après l'obtention de leur diplôme de niveau secondaire II? État des lieux dans les cantons de Vaud et de Genève*, Genève/Lausanne: SRED, URSP.

BERTHOLOT, Jean-Michel (1993), *École, orientation, société*, Paris: PUF.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minuit.

BOUTINET, Jean-Pierre (2007), «L'espace contradictoire des conduites à projet: entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n° 1, pp. 19-32.

52. Dubet, 1994.

BUCHS, Helen et MÜLLER, Barbara (2016), «L'offre d'emplois conditionne la qualité de l'intégration dans le marché du travail Suisse», *Formation Emploi*, vol. 133, pp. 55-75.

COHEN-SCALI, Valérie (2000), *Alternance et identité professionnelle*, Paris: PUF.

CORTESI, Sasha et IMDORF, Christian (2013), «Le certificat fédéral de capacité en Suisse – Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène?», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 4, pp. 90-108.

DAVAUD, Clairette, MOUAD, Rami et RASTOLDO, François (2010), *Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre*, Genève: SRED.

DAVAUD, Clairette et RASTOLDO, François (2012), *Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre. Volée 2009*, Genève: SRED.

DE BROUCKER, Patrice, GENSBITTEL, Michel-Henri et MAINGUET, Christine (2000), *Déterminants scolaires et analyse de la transition*, manuscrit non publié.

DONATI, Mario (1999), *Volevi veramente diventare quello che sei?* Bellinzona: Ufficio studi e ricerca.

DUBAR, Claude (1996), *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: Armand Colin.

DUBAR, Claude (2001), «La construction sociale de l'identité professionnelle», *Éducation et société*, vol. 7, pp. 23-36.

DUBET, François (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris: Seuil.

DUC, Barbara et LAMAMRA, Nadia (2014), «Young people's progress after dropout from vocational education and training: Transition and occupational integration at stake. A longitudinal qualitative perspective», in Anita KELLER, Robin SAMUEL, Manfred BERGMAN et Norbert SEMMER (éds), *Psychological, educational, and sociological perspectives on success and well-being in career development*, Dordrecht: Springer, pp. 45-68.

DUC, Barbara et LAMAMRA, Nadia (2018), «Les parcours de transition: révélateurs d'une socialisation propre à la formation professionnelle», in Jean-Louis BERGER, Nadia LAMAMRA, et

LORENZO BONOLI (éds), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le "modèle" suisse sous la loupe*, Zurich : Seismo, pp. 156-180.

FIBBI, Rosita (2010), « La discrimination : une frontière par rapport à l'intégration », *SociologieS*. En ligne : [<http://journals.openedition.org/sociologies/3320>], consulté le 15 mars 2020.

GALLEY, Françoise et MEYER, Thomas (1998), *Transition de la formation initiale à la vie active. Rapport de base pour l'OCDE*, Berne : CDIP, OFES et OFPT.

IMDORF, Christian (2007), *La sélection des apprentis dans les PME. Compte rendu mars 2007*, Fribourg : Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg.

JELLAB, Aziz (2001), *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : PUF.

KORBER, Maïlys et OESCH, Daniel (2016), « Quelles perspectives d'emploi et de salaire après un apprentissage », *Social Change in Switzerland*, n° 6, Lausanne : FORS.

KRAMER, Michael (2010), *Organizational Socialization : Joining and Leaving Organizations*, Cambridge : Polity Press.

LAGANÀ, Francesco et BABEL, Jacques (2015), *Transitions et parcours dans le degré secondaire II. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation. Édition 2015*, Neuchâtel : OFS.

LAMAMRA, Nadia et DUC, Barbara (2012), « La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle ? Le rapport au travail des apprenti·e·s suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation », *Chroniques du travail*, vol. 2, pp. 28-47.

LAMAMRA, Nadia et DUC, Barbara (2014), *Parcours de jeunes suite à un arrêt d'apprentissage. Un éclairage inédit sur la transition de l'école au monde du travail. Rapport de recherche*, Renens : IFFP.

MEYER, Thomas (2005), *Passage à l'emploi : jeunes en transition de la formation au marché du travail*, Berne : TREE.

MEYER, Thomas (2016), *Les frontières éducatives à la lumière de l'étude longitudinale TREE*, Berne : TREE.

MEYER, Thomas (2018), « De l'école à l'âge adulte : parcours de formation et d'emploi en Suisse », *Social Change in Switzerland*, vol. 13, Lausanne : FORS.

- MOREAU, Gilles (2003), *Le monde de l'apprenti*, Paris: La Dispute.
- MOREAU, Gilles (2015), «L'apprentissage, un bien public?», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n°2. En ligne: [<http://journals.openedition.org/osp/4553>], consulté le 15 mars 2020, DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.4553>.
- MOUAD, Rami et RASTOLDO, François (2015), «Formation professionnelle: le "choix" de l'alternance. L'exemple du canton de Genève», *Relief*, vol. 50, pp. 401-413.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly et ZITTOUN, Tania (2002), «Esquisse d'une psychologie de la transition», *Éducation permanente*, vol. 1, pp. 12-15.
- POLLIER, Alexandre et BONOLI, Lorenzo (2012), «Parcours de formation: analyse des trajectoires de formation des personnes résident en Suisse», *FORS Working Paper Series*, vol. 2, Lausanne: FORS.
- QUARTIER, Nathalie (2019), *Statistiques de l'éducation 2018*, Neuchâtel: OFS.
- RUIZ, Guillaume et GOASTELLE, Gaële (2016), «Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage: quand la différence se joue dans la personnalisation du processus», *Formation Emploi*, vol. 133, pp. 121-138.
- STALDER, Barbara E. (2011), *Le niveau d'exigences intellectuelles des formations professionnelles initiales en Suisse. Classement des années 1999-2005*, Bâle: Université de Bâle/TREE.
- SEFRI (2017), *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2017*, Berne: DEFR, SEFRI.
- SCHARENBERG, Katja, RUDIN, Melania, MÜLLER, Barbara, MEYER, Thomas et HUPKA-BRUNNER, Sandra (2014), *Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte: les dix premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, partie I*, Bâle: TREE.
- VINCENS, Jean (1997), «L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle», *Formation Emploi*, vol. 60, pp. 21-36.
- ZOUGGARI, Najate (2016), «De quel bois fait-on les ébénistes? Quand l'ordre professionnel trouble la forme scolaire: l'apprentissage en Suisse», *Formation Emploi*, vol. 133, pp. 157-176.

8. PORTRAIT DES JEUNES NEET SUR VINGT ANS : LE CAS DES DIPLÔMÉ·E·S DE CAP-BEP

MAGALI DANNER, CHRISTINE GUÉGNARD ET OLIVIER JOSEPH

Dès 2010, la Commission européenne a introduit un nouvel indicateur pour appréhender les jeunes en marge du marché du travail et de la formation : celui de NEET, acronyme de l'expression anglaise *Not in Education, Employment or Training*¹. Ce concept de NEET n'est pas nouveau. Il a été utilisé dans les années 1990 au Royaume-Uni dans le cadre d'un plan de lutte contre l'exclusion des jeunes de 16-17 ans déscolarisés, sous les mots de *Status A*, *Status Zero* ou *Status O*². Depuis, l'intérêt envers les NEET s'est étendu aux jeunes de 15-24 ans, puis aux 15-29 ans, pour se trouver au cœur des lignes directrices des politiques européennes³. Dans ce contexte européen, dès octobre 2013, les jeunes NEET deviennent une catégorie cible de la politique de l'emploi pour la première fois en France, via la Garantie Jeunes⁴.

Le nombre de jeunes ni en études, ni en emploi, ni en formation est estimé en France à près de 2 millions, représentant 16 % des 15-29 ans pour l'année 2018⁵. Plusieurs travaux comparatifs européens⁶ soulignent une gamme de facteurs personnels, sociaux et économiques qui augmentent la probabilité de devenir NEET. Certain·e·s jeunes cumulent ces facteurs de risque, comme un faible niveau d'éducation, un problème de santé ou de handicap, une

1. Ni en études, ni en emploi, ni en formation. Cette recherche fait partie d'un projet sur les NEET financé par l'Agence nationale de recherche (ANR-15-ORAR-0005-01).

2. Williamson, 1997 ; Social Exclusion Unit, 1999.

3. European Council, 2013.

4. En février 2013, le Conseil européen a lancé l'Initiative pour l'emploi des jeunes avec un fonds de 6 milliards d'euros. La Garantie Jeunes a été expérimentée, dès octobre 2013, dans quelques territoires français, puis généralisée à l'ensemble de la France en 2017, afin d'accompagner les jeunes de 16-25 ans en situation de précarité vers l'emploi ou la formation (Escudero et Mourelo, 2018).

5. Alors que la part de NEET est de 13 % pour les pays de l'OCDE et de 8 % en Suisse en 2018 (source OCDE).

6. Quintini et Martin, 2006, 2014 ; OCDE, 2009 ; Eurofound, 2011, 2012, 2014, 2016, 2017 ; Carcillo *et al.* 2015 ; Kramarz et Viarengo, 2015.

origine immigrée, une parentalité juvénile, un milieu social et culturel défavorisé, une zone ou un quartier à fort taux de chômage... Les femmes, notamment, sont davantage susceptibles d'être NEET en raison de la garde d'enfants ou d'une personne dépendante qu'elles assument fréquemment. Si la France affiche des caractéristiques de NEET analogues à celles d'autres pays européens, elle se singularise par la fréquence d'un retour des jeunes vers une situation de NEET après des séquences d'emploi ou de formation. La récente (et première) publication centrée sur les profils des NEET par le Ministère du travail conforte ces constats⁷. Ces travaux, fondés sur les enquêtes Emploi ou des pseudo-panels⁸ restent toutefois assez silencieux sur la manière dont une expérience NEET affecte la suite des trajectoires⁹. Les parcours et modes de vie de ces jeunes n'ont par ailleurs pas encore fait l'objet d'une enquête spécifique en France¹⁰.

Rappelons que l'indicateur NEET n'est pas un concept adossé à un champ théorique. Il attire en fait l'attention sur les multiples problèmes rencontrés par la jeunesse pouvant entraîner une exclusion du marché du travail, voire sociale, et définit une catégorie cible des politiques publiques pour les jeunes de 16-25 ans en situation de précarité, de pauvreté et de vulnérabilité¹¹. Castel privilégie une analyse de la vulnérabilité reposant sur les processus sociaux qui conduisent les individus à se retrouver dans une situation d'exclusion à l'issue d'un double décrochage « par rapport au travail et par rapport à l'insertion relationnelle¹² ». Castel met ainsi en relief sur ces deux axes un continuum de positions : de l'emploi stable à l'absence de travail en passant par des emplois précaires ou « a-typiques¹³ »

7. L'analyse est centrée sur les jeunes de 16-25 ans, Reist, 2020.

8. Par exemple, l'OCDE (2009) a étudié les NEET en France en construisant un pseudo-panel à partir de l'enquête Emploi sur plusieurs années, ciblant les sortant-e-s de formation en 2003 durant dix-huit mois et trois ans avant 2003. Carcillo *et al.* (2015) ont aussi utilisé trois panels des statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (2008-2010), avec 2434 jeunes de 16-20 ans suivis durant quarante-huit mois dans douze pays européens. Cependant, 70 % continuaient leurs études et n'étaient pas NEET.

9. Ryan, 2001.

10. Même si une analyse récente multidimensionnelle souligne la difficulté de mettre en perspective les ressources monétaires des jeunes en situation de NEET avec les risques d'exclusion sociale (Bonnard *et al.*, 2020), cette recherche concernant 735 jeunes âgés de 18 à 24 ans (via l'Enquête nationale sur les ressources des jeunes en 2014, pilotée par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques et l'INSEE).

11. Couronné et Sarfati, 2018.

12. Castel, 1994, p. 13.

13. « En ce sens qu'ils échappent à la forme du contrat à durée indéterminée qui présente une assurance sur le temps et une couverture sociale importante » (Castel, 1994, p. 19). Castel désigne aussi le développement des emplois aidés et à temps partiel sous le terme « précarité » (Castel, 2007).

sur le premier axe, de la sociabilité ou des liens relationnels forts à une situation d'isolement social sur le second axe. À partir du croisement de ces axes, l'auteur définit quatre grandes zones qui situent les personnes selon leur degré d'autonomie ou de dépendance, et leur degré de stabilité ou de turbulence¹⁴ : l'intégration, avec les garanties d'un travail permanent et de supports relationnels solides ; la vulnérabilité, associant précarité du travail, chômage de longue durée et fragilité relationnelle ; l'assistance, où l'aide apportée est déjà synonyme d'un minimum d'intégration ; et la désaffiliation, conjuguant absence de travail et isolement social¹⁵. La vulnérabilité occupe une position « stratégique » entre intégration et désaffiliation¹⁶. Castel cible les situations des jeunes qui en particulier font l'expérience d'une relation doublement négative¹⁷ : « Par rapport au travail, lorsque l'alternance du chômage et du sous-emploi ne permet pas de définir une trajectoire professionnelle stable ; par rapport aux repères sociorelationnels, lorsque la famille n'a pas grand-chose à transmettre comme capital social. » En pensant la vulnérabilité à l'aune d'une problématique de l'intégration et de la protection sociale, et en montrant qu'aujourd'hui celles-ci dépendent à la fois de l'insertion dans un réseau de proximité et du statut conféré par l'emploi, Castel propose une définition opératoire dans l'analyse de l'entrée des jeunes dans la vie active, processus qui s'est complexifié au fil des ans dans un contexte sociétal d'incertitude¹⁸.

La rigidité du marché du travail en France et la spécificité de son enseignement professionnel secondaire sont souvent considérées comme les fondements du chômage élevé des jeunes¹⁹. En effet, la forte segmentation du marché du travail²⁰ enferme une partie de la population active, notamment les jeunes, sur le marché secondaire des emplois peu qualifiés et précaires. Les personnes étant plus souvent exposées à une multiplicité de contrats de travail, la protection sociale reste en deçà de celle des salarié·e·s du marché primaire²¹. Dans l'accès à ces différents segments du marché du travail, la valeur des titres ou diplômes joue un rôle déterminant²².

14. Martin, 2013.

15. Castel, 1995.

16. Castel, 1991.

17. Castel, 1994, p. 20.

18. Soulet, 2005.

19. Conseil d'analyse économique, 2013.

20. Piore, 1978.

21. Caroli et Gautié, 2009 ; Cahuc *et al.* 2013.

22. Dupray, 2001.

Or, la crise financière de 2008 a entraîné une instabilité centrée sur les travailleurs jeunes et les moins diplômé·e·s²³.

Dès lors se pose la question de la reconnaissance de la formation professionnelle sur le marché du travail²⁴, mais aussi au sein du système éducatif. En effet, l'orientation des élèves dépend de leurs performances scolaires, de l'offre de formation disponible dans leur environnement immédiat et des aspirations éducatives des familles, un ensemble de facteurs sensibles à l'origine sociale²⁵. Si l'enseignement général est privilégié par deux élèves sur trois après le collège²⁶, l'orientation vers l'enseignement professionnel, parfois motivée par un intérêt pour un métier ou une spécialité, reste trop souvent un choix par défaut associé à une faiblesse des résultats scolaires et au poids des origines sociales²⁷. La formation professionnelle secondaire, qui prépare au CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou BEP (brevet d'études professionnelles), demeure perçue comme une voie peu valorisante en France²⁸. Au vu d'une des finalités assignées à l'enseignement professionnel de préparer à une entrée directe dans la vie active, les titulaires de CAP-BEP doivent cependant composer avec une élévation du niveau d'éducation des jeunes et un marché du travail sélectif. Dans ces conditions, ces premiers niveaux de qualification protègent-ils encore les jeunes d'une expérience NEET ?

L'objet de cette recherche est donc d'étudier la transition de l'école à l'emploi en France afin de comprendre, au-delà des indicateurs habituels, la déconnexion des jeunes du marché du travail et de l'éducation. L'attention porte sur les diplômé·e·s de CAP et BEP, premiers niveaux de formation professionnelle, en éclairant leurs parcours sous l'angle de la vulnérabilité définie par Castel, qui vise à appréhender les dimensions contextuelles, relationnelles et structurelles des situations de fragilisation et de mise à la marge de certains jeunes.

Pour répondre à cette problématique, quatre générations de sortant·e·s de formation sont étudiées à partir des enquêtes réalisées auprès des jeunes par le Centre d'études et de recherches sur les

23. Flamand, 2016.

24. Müller et Gangl, 2003 ; Cahuc *et al.*, 2013.

25. Landrier et Nakhili, 2010 ; Broccolichi et Sinthon, 2011.

26. En France, le collège est l'établissement qui accueille tous les enfants à l'issue de l'école primaire pour quatre années de scolarité obligatoire. Le collège correspond au premier cycle de l'enseignement secondaire et le lycée au second cycle de l'enseignement secondaire.

27. Verdier *et al.*, 2016.

28. Au contraire de la formation professionnelle en Suisse ou en Allemagne, très répandue et socialement plus valorisée.

qualifications (Céreq) (cf. encadré). Depuis près de vingt ans, ces enquêtes détaillent leurs parcours professionnel et situation personnelle durant les cinq années suivant la fin des études, correspondant au temps nécessaire pour une stabilisation professionnelle du plus grand nombre de jeunes. De plus, les retraits du marché du travail peuvent être liés à des événements, notamment la parentalité durant les premières années de vie active. Ces enquêtes fournissent ainsi une richesse d'informations professionnelles et personnelles pour analyser les transitions de l'école à l'emploi et vers la vie adulte.

QUATRE ENQUÊTES DU CÉREQ

Les enquêtes du Céreq retracent l'insertion professionnelle des jeunes durant les cinq années suivant la fin des études, à partir d'un panel représentatif de l'ensemble des jeunes quittant le système éducatif la même année (en 1992, 1998, 2004 et 2010), d'où le terme « Génération ». Des jeunes sans diplôme aux titulaires d'un doctorat, âgé·e·s de 15 à 30 ans, tous les niveaux sont concernés, dans toutes les spécialités de formation suivie par voie scolaire ou en apprentissage. Les jeunes reconstituent, par enquête téléphonique, mois par mois, leur situation (emploi, chômage, formation, inactivité), donnent des informations détaillées aussi bien sur les métiers exercés (contrat, temps de travail, statut, salaire, entreprise), leur situation de non-emploi que leur situation personnelle (logement, mise en couple, enfant...) et leurs opinions sur leurs parcours et perspectives professionnelles.

L'analyse concerne ici les titulaires d'un CAP ou BEP: 10241 hommes et 6639 femmes (effectifs non pondérés) parmi l'ensemble des répondant·e·s (69025) en totalisant les quatre bases du Céreq. La part de NEET est ici calculée en regroupant les jeunes au chômage et en inactivité sur l'ensemble des sortant·e·s du système éducatif la même année (et non par rapport à l'ensemble de la catégorie d'âge).

Les enquêtes Génération constituent un matériau statistique incontournable pour appréhender l'efficacité des diplômes et formations dans les conditions et types d'emplois obtenus, et analyser la diversité des situations en fonction d'autres dimensions sociales, culturelles, géographiques...

Ce dispositif national, unique en France et en Europe, permet de suivre les parcours professionnels des jeunes dès la fin de leurs études, contrairement aux enquêtes mobilisées dans les travaux européens, fondés en général sur les enquêtes nationales Forces de travail. En France, il s'agit de l'enquête Emploi effectuée par l'INSEE auprès des ménages. Cette enquête Emploi peut être utilisée pour étudier les parcours individuels sur plusieurs mois, car depuis 2003 elle est réalisée en continu durant six trimestres portant sur un panel de logements; néanmoins, l'échantillon des sortant·e·s de formation initiale étant faible, il est nécessaire de regrouper plusieurs vagues d'enquêtes.

Dans un premier temps, sont présentés les éléments de contexte structurels et conjoncturels qui ont fait évoluer la valeur des diplômes au point de fragiliser la position et l'insertion professionnelle des titulaires de CAP-BEP. Les portraits des jeunes hors de l'emploi et de la formation constituent le cœur de la deuxième section, mettant en lumière les déterminants pour devenir NEET ou sortir de cette première expérience. Les parcours des jeunes avec un CAP-BEP, rythmés par des alternances entre emplois précaires et séquences de NEET, diffèrent les étapes de leur transition vers l'âge adulte²⁹ avec des différenciations sexuées qui sont mises au jour dans la dernière section.

PLACE DES CAP ET BEP DANS DES CONTEXTES PARTICULIERS

Au regard de l'histoire du système éducatif, le CAP est le plus ancien diplôme professionnel, institué par la loi Astier³⁰ en 1919, alors que le BEP a été créé en 1967. Depuis le début des années 1980, la formation professionnelle secondaire a connu de nombreuses restructurations: rénovations des diplômes, innovations comme la mise en place des référentiels, développements des stages en entreprise et du contrôle en cours de formation, création du baccalauréat professionnel en 1985, qui s'effectuait en deux ans à l'issue du BEP jusqu'en 2009.

29. Galland, 2011.

30. Qui a confié aussi à l'État le monopole de la délivrance des diplômes.

À la fin du collège, à 14-15 ans, les élèves doivent choisir une orientation : rester dans l'enseignement général pour préparer un baccalauréat général/technologique en trois ans ou se diriger vers l'enseignement professionnel pour préparer un CAP ou un BEP en deux ans. Dans ce dernier cas, les élèves optent pour une voie de formation (en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentissage) et une spécialité qui les prépare à un futur métier. Il existe plus de 200 spécialités pour le CAP, qui prépare à un métier précis, et une quarantaine de spécialités pour le BEP, qui couvre un domaine de métiers et permet la poursuite d'études vers le baccalauréat³¹. La formation professionnelle secondaire peut se dérouler soit sous statut scolaire dans un lycée professionnel, soit sous statut d'apprentissage, où le jeune lié à l'entreprise par un contrat de travail, se forme par alternance en entreprise et en centre de formation d'apprenti·e·s. Ces CAP et BEP confèrent à leurs titulaires une qualification de type ouvrier ou employé.

L'ambition politique de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat, objectif lancé en 1985 et atteint pour la première fois en 2012, a favorisé les poursuites d'études après un CAP-BEP vers le baccalauréat (près de la moitié des élèves) et augmenté les effectifs dans l'enseignement supérieur. Au niveau des enquêtes pilotées par le Céreq, cette évolution s'est traduite par une diminution du nombre de sortant·e·s du système éducatif avec pour tout diplôme le CAP ou BEP, passant de 130 800 en 1992 à 96 100 en 2010 (soit de 26 % à 16 % de l'ensemble des sortant·e·s de formation initiale)³². La tendance est davantage marquée pour la population féminine, moins nombreuse, en lien notamment avec leur meilleure réussite scolaire, qui les protège de cette orientation professionnelle. Ainsi, pour la « génération 2010 », 41 400 femmes et 54 700 hommes terminent leur formation initiale avec un CAP-BEP (représentant 15 % et 18 % des sortant·e·s). Cette baisse s'est effectuée au profit des bachelières et bacheliers, mais surtout des diplômé·e·s du supérieur³³. Toutefois,

31. Les élèves de BEP peuvent préparer un baccalauréat professionnel en deux ans, mais à partir de 2009, l'orientation vers ce baccalauréat se fait en trois ans après le collège, à l'instar des autres baccalauréats. Le cursus BEP en deux ans a disparu, mais ce diplôme est toujours délivré lors d'une formation en baccalauréat professionnel. Cette dernière réforme de 2009 n'est pas prise en compte dans ce chapitre, car elle ne concerne les sortant·e·s de formation qu'à partir de l'année 2012.

32. Près de 700 000 jeunes sortent chaque année de l'école de tous niveaux de formation. Le nombre de sorties d'apprentissage avec un CAP-BEP est resté relativement stable pour les quatre cohortes, autour du quart, concernant davantage la population masculine.

33. Ainsi, 30 % des femmes et 28 % des hommes étaient diplômé·e·s du supérieur en 1992, pour 40 % des femmes et 34 % des hommes en 2010.

ce changement ne s'est guère accompagné d'une plus grande mixité dans les domaines de formation. En effet, les filles privilégient les spécialités de services (plus de 70 % des diplômées de CAP-BEP en moyenne), tandis que les garçons s'inscrivent dans celles de la production (près de 60 % des diplômés), cette formation différenciée les conduisant vers des espaces professionnels distincts³⁴.

La transformation structurelle des niveaux de qualification s'est accompagnée aussi d'évolutions conjoncturelles qui ont confronté, au fil des années, les jeunes à des modifications de l'offre d'emplois : déclin de l'industrie au profit du secteur des services, précarisation des contrats³⁵, concurrence accrue entre diplômé.e.s... Ceci a impacté leurs conditions d'insertion de manière différenciée selon les diplômes, les domaines de formation et le contexte économique au moment de leur entrée dans la vie active³⁶. Ainsi, les jeunes qui ont quitté l'école en 1992 dans un environnement économique défavorable ont connu une intégration difficile. En contraste, la « génération 1998 » a profité de l'embellie de la fin des années 1990 permettant un accès rapide et durable à l'emploi. Par la suite, les jeunes sortis en 2004 ont été pénalisés par la conjoncture³⁷, la crise économique amorcée dès 2008 rendant leurs trajectoires professionnelles instables. Enfin, la transition de l'école à l'emploi s'est avérée plus ardue pour la dernière cohorte, la « génération 2010 », sous l'effet d'une situation économique particulièrement dégradée.

Pourtant, cinq ans après la fin des études, la plupart des titulaires de CAP-BEP sont en emploi (tableau 1) : environ 80 % des deux premières cohortes et 73 % pour les deux autres. Plus de la moitié de ces jeunes en moyenne occupent un emploi stable à temps plein et se positionnent plutôt dans la zone d'intégration définie par Castel. Quant aux jeunes NEET, leur part évolue de 19 % à 24 % entre la première et la dernière génération. Ces chiffres masquent une accentuation des difficultés sur le marché du travail, qui se conjuguent différemment pour les femmes et les hommes. En effet, la part de NEET parmi la population féminine reste relativement élevée et stable au fil des années (28 % entre les cohortes 1992 et 2010), tandis qu'elle augmente parmi la population masculine, de 12 % à 22 %.

34. Couppié et Épiphané, 2018.

35. Bouffartigue *et al.*, 2017.

36. Fondeur et Minni, 2004.

37. Joseph *et al.*, 2008.

**TABLEAU 1. SITUATION DES DIPLÔMÉ·E·S DE CAP-BEP
CINQ ANS APRÈS LA FIN DES ÉTUDES (EN %)**

	Génération 1992		Génération 1998		Génération 2004		Génération 2010	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Emploi	70	86	73	88	66	79	69	75
NEET	28	12	23	11	30	19	28	22
Formation	2	2	4	1	4	2	3	3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectif	58 900	71 900	63 800	89 000	43 500	71 500	41 400	54 700

Source : Céreq, enquêtes Génération, interrogations à cinq ans.

Lecture : pour la génération 2010, 69 % des diplômées de CAP-BEP sont en emploi, 28 % sont NEET et 3 % sont en étude ou formation cinq ans après la fin des études.

Alors que la proximité de leurs études avec le monde professionnel pourrait leur garantir une certaine protection face à la dégradation des conditions d'emploi, près de 20 % des titulaires de CAP-BEP restent aux portes de l'entreprise et de l'école. Les difficultés d'intégration sur le marché du travail des femmes sont anciennes, en partie liées à la concurrence accrue avec des diplômées de plus haut niveau pour les mêmes spécialités de services. Celles des hommes sont plus récentes, davantage liées à la baisse des emplois dans l'industrie et la construction, secteurs d'embauches masculines touchés depuis la crise économique de 2008³⁸. Les évolutions conjoncturelles et structurelles ont renforcé les tensions sur le marché du travail, mais les caractéristiques individuelles des jeunes (situation des parents, origines familiales, scolarité) ont pu aussi accentuer leur vulnérabilité.

ÊTRE NEET À L'ÉPREUVE DU TEMPS

Si les jeunes en situation de NEET cinq ans après la fin des études se retrouvent dans tous les milieux sociaux, elles et ils sont cependant moins nombreux dans les familles dites favorisées³⁹. Ces titulaires de CAP-BEP sont issu·e·s majoritairement de milieux populaires, près de 40 % ont un père ouvrier et 40 % une mère au foyer (30 % pour les deux dernières cohortes). La moitié des mères au foyer

38. Ilardi et Sulzer, 2015.

39. Parent cadre, ingénieur·e, professeur·e, exerçant une profession libérale.

n'ont jamais travaillé, ce qui peut jouer sur la densité de leur réseau professionnel familial et influencer le rapport à l'emploi des jeunes. À la fin des études, seulement 44 % des jeunes NEET avaient leurs deux parents en activité (vs 54 % des jeunes non NEET de même niveau de qualification). Moins souvent nés en France⁴⁰, ces parents n'ont pas toujours le positionnement social le plus favorable pour soutenir l'intégration professionnelle de leurs enfants⁴¹.

Afin d'étudier l'impact de ces déterminants sociaux et scolaires sur la probabilité d'être NEET à l'horizon des cinq ans, une modélisation logistique été réalisée pour chaque cohorte (tableau 2). À caractéristiques équivalentes, les femmes avec enfant encourent plus de risque par rapport aux femmes sans enfant d'être ni en emploi ni en formation. Si le fait d'être mère est un facteur déterminant pour les quatre cohortes, ce risque diminue toutefois de génération en génération. De la sorte, les hommes (avec ou sans enfant) qui étaient moins exposés voient cet avantage se réduire, au point d'observer, pour la cohorte 2010, la même probabilité d'être NEET qu'une femme sans enfant. Parallèlement, le diplôme devient plus déterminant qu'il ne l'était en 1992. Une personne diplômée de CAP-BEP de la «génération 2010» a trois fois plus de probabilité d'être en situation de NEET, alors que ce rapport n'était que de deux pour la «génération 1992», par rapport à une diplômée du supérieur.

40. En moyenne, 82 % ont leurs deux parents nés en France (vs 88 % des sortant-e-s tous diplômés confondus).

41. Brinbaum et Guégnard, 2012.

TABLEAU 2. ÉVOLUTION DES RAPPORTS DE CHANCES D'ÊTRE NEET À CINQ ANS D'UNE GÉNÉRATION À L'AUTRE

Référence	Variables	Modèle	Modèle	Modèle	Modèle	Évolution
		1 1992	2 1998	3 2004	4 2010	
Femme sans enfant	Femme avec enfant	3,2	3,0	2,5	2,4	↘
	Homme sans enfant	0,6	0,8	0,9*	ns	↗
	Homme avec enfant	0,4	0,5	0,6	ns	↗
À l'heure à l'entrée du collège	Retard au collège	1,2	ns	1,2	1,2*	→
Diplôme du supérieur	Sans diplôme	4,2	5,7	6,7	8,4	↗
	CAP-BEP	2,3	2,5	3,4	3,0	↗
	Baccalauréat	1,6	1,6	2,0	1,8	→
Profession des parents : Autres	1 ou 2 parents cadres	ns	ns	ns	0,8*	→
Origine des parents : Autres	2 parents français	0,7	0,5	0,6	0,6	→
R ² de Nagelkerke		0,16	0,15	0,13	0,17	

Significativité : les odds ratio (rapports de chances) indiqués sont significatifs au seuil de 1% ; les chiffres avec un astérisque sont significatifs au seuil de 10% ; ns : non significatif. Source : Céreq, enquêtes Génération, interrogations à cinq ans.

Lecture : pour la génération 2010, une femme avec enfant a deux fois plus de risque d'être NEET cinq ans après la fin de ses études qu'une femme sans enfant, à caractéristiques équivalentes.

Les caractéristiques individuelles déterminent non seulement le risque d'être NEET à la fin des études, mais aussi la durée de cette expérience. Quels que soient la cohorte et le diplôme obtenu, les femmes cumulent toujours davantage de mois passés en marge de l'entreprise et de la formation (tableau 3). Ainsi, les diplômées de CAP-BEP des trois premières cohortes ont expérimenté en moyenne dix-huit mois de NEET sur les cinq ans (neuf mois pour les hommes). Lors de la dernière enquête, ce temps a considérablement augmenté, jusqu'à vingt-trois mois (dix-sept mois pour les hommes). En fait, la population féminine demeure moins nombreuse à connaître des transitions linéaires de l'école à l'emploi.

Au cours des cinq premières années de vie active, seulement 15 % des diplômées de CAP-BEP n'ont connu aucun mois de NEET, contre 30 % des hommes (en moyenne sur les quatre enquêtes).

TABLEAU 3. TEMPS MOYEN PASSÉ EN NEET SUR LES CINQ ANNÉES SELON LE DIPLÔME (EN MOIS)

Diplômes	Génération 1992		Génération 1998		Génération 2004		Génération 2010	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Sans diplôme	27	16	27	15	26	20	33	30
CAP-BEP	19	9	18	8	18	11	23	17
Baccalauréat	15	8	12	6	11	8	12	11
Supérieur	11	8	8	5	8	7	9	7
Ensemble	17	10	13	8	13	11	15	15

Source : Céreq, enquêtes Génération, interrogations à cinq ans.

Lecture : sur les cinq ans après la sortie de formation, les diplômées de CAP-BEP de la génération 2010 ont passé vingt-trois mois en situation de NEET (en mois cumulés hors vacances dès la fin de leur scolarité).

L'estimation en mois cumulés ne doit pas occulter le fait que de nombreux jeunes alternent des expériences de travail et des épisodes sans emploi ni formation. En effet, les jeunes NEET titulaires de CAP-BEP ont eu un parcours professionnel avec de multiples emplois pour le tiers des femmes et la moitié des hommes (en moyenne, cf. tableau 5). La forte baisse du nombre d'emplois pointe aussi les difficultés d'intégration au fil des années (de 42 % à 26 % pour la population féminine, de 56 % à 35 % pour la population masculine). Quelle que soit la cohorte, les jeunes sont nombreux à avoir occupé un emploi d'au moins six mois (72 % des femmes et 83 % des hommes en moyenne) et certain·e·s ont signé un contrat à durée indéterminée (environ 32 % des femmes et 42 % des hommes). Ces chiffres permettent d'entrevoir les contours d'une segmentation sexuée du marché du travail⁴², où les opportunités d'un emploi stable à temps plein sont toujours plus rares pour les femmes⁴³.

42. Couprie et Joutard, 2017.

43. La part des diplômées de CAP-BEP en emploi à durée indéterminée et temps plein a baissé de 44 % à 29 % entre les cohortes 1992 et 2010 (de 70 % à 64 % chez les hommes), cinq ans après la fin des études.

Vivre une période de chômage ou d'inactivité (d'un mois au moins) est ainsi devenu un point de passage inévitable pour les trois quarts des titulaires de CAP-BEP. Cette première séquence a duré en moyenne six mois pour les femmes et trois mois pour les hommes⁴⁴. À l'issue de cette expérience, les hommes trouvent plus souvent un emploi, alors que les femmes reprennent davantage des études ou une formation, une constante qui se retrouve sur les quatre enquêtes.

Pour connaître les déterminants quant à la probabilité de quitter cette première séquence NEET, un modèle de durée semi-paramétrique⁴⁵ a été réalisé (modèle de Cox, tableau 4). Le poids du milieu social est, de façon attendue, déterminant : le fait d'avoir ses deux parents en emploi, et notamment la mère, diminue la probabilité de rester NEET. En revanche, avoir eu l'exemple d'une mère au foyer augmente cette probabilité. Les jeunes d'origine maghrébine sont aussi davantage exposé·e·s au risque de chômage et d'inactivité prolongés. Par ailleurs, la région où les jeunes ont fini leurs études influe sur leur intégration. Le contexte local, plus ou moins dynamique en termes de perspectives d'emploi ou de formation, est à prendre en considération ; on observe par exemple un effet pénalisant dans le Nord-Pas-de-Calais, où le taux de chômage demeure élevé. Autre résultat soulignant les dégradations conjoncturelles, la probabilité d'échapper à cette première expérience s'est réduite au cours des enquêtes, particulièrement pour la « génération 2010 » (-26 %).

Quitter le système éducatif avec un premier niveau de qualification professionnelle ne protège pas toujours d'une situation de NEET, notamment pour les jeunes au passé scolaire marqué par un redoublement⁴⁶ et une orientation contrariée vers le lycée professionnel⁴⁷. La transition vers l'emploi ou la formation augmente avec l'élévation de la qualification et concerne davantage les sortant·e·s d'une spécialité de la production ou d'un contrat d'apprentissage. La force du diplôme est manifeste : les titulaires de

44. Calcul effectué hors jeunes NEET depuis la fin des études (2%) et hors mois de vacances à la fin de leur scolarité.

45. Le modèle de Cox (estimation semi-paramétrique) est mobilisé afin d'estimer les effets des variables socio-démographiques qui jouent sur la probabilité de sortie de la première période de NEET. Ce modèle de régression permet d'étudier le temps écoulé avant qu'un événement ne survienne, ici l'obtention d'un emploi ou d'une formation, en fonction des différentes variables. La variable enfant n'a pu être intégrée dans ce modèle, car les dates de naissance des enfants ne sont pas connues dans les quatre enquêtes.

46. Or, 40% en moyenne des titulaires de CAP-BEP ont cumulé des retards scolaires dès la fin du primaire.

47. Guégnard *et al.*, 2017.

CAP-BEP se placent bien après les diplômé-e-s du supérieur et les titulaires du baccalauréat, mais devant les jeunes sans diplôme pour ne pas rester NEET. À caractéristiques équivalentes, une femme a moins de chances de sortir de cette première séquence NEET par rapport à un homme (-26 %). L'expérience sur le marché du travail (nombre de mois en emploi) avant le premier passage en NEET a aussi un fort impact positif pour échapper à cette situation NEET (+28 %).

Ces analyses soulignent la vulnérabilité des titulaires de CAP-BEP exposé-e-s à des facteurs conjoncturels (crises économiques, sectorielles) et structurels (élévation des qualifications) qui réduisent leur employabilité. Les caractéristiques individuelles peuvent encore fragiliser leur rapport à l'emploi. De ce point de vue, les femmes sont parmi les publics les plus à risque, notamment parce qu'elles assument davantage des responsabilités familiales. Dans la mesure où ces expériences NEET marquent les conditions de vie des jeunes se pose la question de leur transition vers la vie adulte ou de leurs perspectives d'avenir.

TABLEAU 4. FACTEURS EXPLIQUANT LA SORTIE DE LA PREMIÈRE SÉQUENCE NEET

Variables	Paramètre	Rapport de risque en %
Femme <i>Homme (Réf.)</i>	-0,294	-26
Retard à l'entrée en 6 ^e	-0,053	-5
Apprentissage	0,091	9
Sans diplôme <i>Sortie avec un CAP-BEP (Réf.)</i>	-0,351	-30
Baccalauréat	0,210	23
Diplôme supérieur Bac + 2 et 3	0,337	40
Diplôme supérieur Bac + 4 et plus	0,340	41
Formation générale <i>Formation de la production (Réf.)</i>	-0,231	-21
Formation des services	-0,032	-3
Arrêt des études pour raison financière	0,047	5
Arrêt des études par lassitude	0,036	4
Parents indépendants <i>Parents ouvriers employés (Réf.)</i>	ns	ns
Parents cadres	ns	ns
Parents techniciens	0,092*	10

Deux parents en emploi à la fin des études	0,139	15
Mère au foyer à la fin des études	-0,094	-9
Parents français <i>Parents autres origines (Réf.)</i>	0,099	10
Parents d'Europe du Sud	0,142	15
Parents du Maghreb	-0,115	-11
Île-de-France <i>Fin des études autres régions (Réf.)</i>	0,051	5
Nord-Pas-de-Calais	-0,138	-13
Alsace	0,208	23
Bretagne	0,065	7
Pays-de-Loire	0,161	18
Aquitaine	ns	ns
Midi-Pyrénées	ns	ns
Rhône-Alpes	0,097	10
PACA	-0,049*	-5
Avoir connu une expérience professionnelle avant NEET	0,246	28
Avoir connu une expérience professionnelle avant NEET (carré)	-0,0002	0
Génération 1998 <i>Génération 1992 (Réf.)</i>	-0,035	-3
Génération 2004	-0,084	-8
Génération 2010	-0,295	-26
N	51807	
Log de vraisemblance	-453258,0	

Significativité: les résultats sont significatifs au seuil de 1%; les chiffres avec un astérisque sont significatifs au seuil de 10%; ns: non significatif.

Source: Céreq, enquêtes Génération.

Lecture: toutes choses égales par ailleurs, une femme a moins de chances (-26%) qu'un homme de sortir d'une première séquence NEET vers l'emploi ou la formation.

QUELLES TRANSITIONS VERS LA VIE ADULTE ?

La fin des études constitue pour la jeunesse une étape de la vie riche en événements professionnels et personnels, comme l'entrée dans la vie active, l'accès au logement, le départ du domicile parental, la formation d'un couple, la venue d'un enfant... une période au cours de laquelle les jeunes peuvent acquérir leur autonomie. Or, leur insertion professionnelle, rythmée par des emplois précaires et des séquences de NEET, tels des flux et reflux sur le marché du travail, agit sur les étapes de leur transition vers l'âge adulte⁴⁸.

48. Galland, 2011.

Le mode de vie des jeunes a évolué au cours de ces vingt années et l'accès à une autonomie résidentielle a diminué à l'image de l'ensemble des générations⁴⁹. Pourtant les titulaires de CAP-BEP ont quitté le système éducatif à 19 ans, deux ans plus tôt que l'ensemble des sortant-e-s tous niveaux de formation confondus. Cinq ans après la fin des études, plus de la moitié de ces jeunes NEET habitent toujours chez leurs parents pour la cohorte 2010, contre 40 % pour la première cohorte (tableau 5). Cette tendance masque des écarts sexués persistants. Les femmes sont plus souvent en couple, même si leur nombre diminue entre la première et la dernière génération (de 64 % à 49 %), à l'inverse des hommes résidant principalement chez leurs parents, dont le taux reste stable (68 % en moyenne)⁵⁰. Quant aux charges familiales, la moitié des femmes et moins de 9 % des hommes ont eu un ou plusieurs enfants au cours de ces cinq ans. Les diplômées de CAP-BEP se démarquent de la population féminine générale, ne suivant pas la tendance du recul de l'âge de la maternité. Elles restent ainsi nombreuses à être mères cinq ans après la sortie de l'école⁵¹.

Au-delà des données chiffrées, il s'agit de connaître les perceptions de ces diplômé-e-s afin de comprendre leur positionnement aux portes de l'entreprise et de l'école. Le travail garde une importance certaine⁵² pour ces jeunes NEET cinq ans après leurs études. La priorité majeure affirmée par environ 70 % des femmes et 73 % des hommes NEET au moment des enquêtes, est bien de trouver un emploi stable. En moyenne, 79 % des femmes et 92 % des hommes s'inscrivent à Pôle Emploi (ou l'Agence nationale pour l'emploi) et effectuent de nombreuses démarches de recherche d'emploi (candidatures spontanées, réponses à des annonces, inscription dans une agence d'intérim...).

L'insertion professionnelle, processus qui s'est allongé et complexifié au fil des années, diffère leur accès à l'autonomie et entraîne un sentiment d'appréhension. De nombreux jeunes expriment de l'inquiétude quant à leur avenir professionnel, de manière accentuée chez la population féminine : 54 % des femmes et 43 % des

49. Danner *et al.*, 2018.

50. La vie de couple chez les hommes NEET à cinq ans diminue aussi (de 24 % à 15 %).

51. Lors de la dernière enquête, 50 % de mères vs 40 % pour l'ensemble des femmes NEET tous diplômés confondus (vs 20 % des diplômées de CAP-BEP en emploi et formation comme l'ensemble de la population féminine non NEET à cinq ans).

52. Sarfati, 2015.

hommes (vs le quart des jeunes non NEET de même niveau de qualification). Être NEET n'est donc pas une position confortable, puisque seulement 31 % des femmes et 19 % des hommes en moyenne attestent que leur situation actuelle convient, largement en deçà des trois quarts des jeunes non NEET qui déclarent leur situation satisfaisante quelle que soit la cohorte.

TABLEAU 5. PROFILS DES NEET DIPLÔMÉ·E·S DE CAP OU BEP CINQ ANS APRÈS LA FIN DES ÉTUDES (EN%)

	Génération 1992		Génération 1998		Génération 2004		Génération 2010	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Âge moyen à la sortie	19 ans	19 ans	19 ans	19 ans	19 ans	19 ans	19 ans	19 ans
Vivent en couple	64	24	60	15	55	18	49	15
Vivent au domicile parental	26	69	26	70	26	64	38	72
Ont un enfant et plus	54	9	58	10	49	6	50	8
Ont eu plusieurs emplois	42	56	34	47	29	52	26	35
Ont eu un emploi de plus de six mois	83	90	71	88	69	84	60	73
Ont eu un CDI	35	45	30	47	33	41	30	36
Situation actuelle convient	29	16	39	23	27	17	29	19
Priorité: ménager sa vie hors travail	19	10	24	16	12	4	14	5
Inquiet sur l'avenir	67	57	44	33	-	-	48	42
Recherchent un emploi	86	98	79	91	73	90	76	92
Ont des indemnités et/ou allocations	67	61	85	65	70	62	70	55
Effectifs	16200	8300	14700	9500	12900	13100	11400	11900

Source : Céreq, enquêtes Génération, interrogations à cinq ans.

Lecture : pour la génération 2010, parmi les femmes NEET à cinq ans, 49 % vivent en couple, 38 % vivent au domicile de leurs parents, 50 % ont un ou plusieurs enfants.

À l'horizon des cinq ans, la plupart des NEET se trouvent en situation de vulnérabilité, souvent depuis longtemps (seize mois chez les femmes et onze mois chez les hommes en moyenne⁵³), quand d'autres vivent des parcours où se combinent contrats précaires et temps de NEET, avec une fragilisation des liens sociaux⁵⁴. Cependant, nombre de jeunes bénéficient d'indemnités de chômage ou d'allocations familiales, de logement : 70 % des femmes et 60 % des hommes en moyenne sur les quatre enquêtes. Il est difficile d'affirmer pour autant que ces diplômé·e·s se situent dans la zone de l'assistance et non dans celle de la vulnérabilité.

Dans la littérature nord-américaine, les *vulnérables* sont des personnes dont les ressources économiques sont insuffisantes⁵⁵. L'originalité de la contribution de Castel⁵⁶ est de repérer la zone de la vulnérabilité correspondant au développement des emplois temporaires et du chômage de longue durée, qui se retrouve du côté des parcours professionnels des jeunes NEET après un CAP-BEP. Les frontières entre les zones sont poreuses et l'on peut passer de l'une à l'autre, en particulier de la zone de vulnérabilité vers celle de désaffiliation. Ainsi, une centaine de jeunes NEET en 2015 qui vivent en célibataires ne bénéficient d'aucune indemnité ni d'allocation et n'effectuent pas de recherche d'emploi, se trouvent davantage dans un processus de désaffiliation.

POUR NE PAS CONCLURE

L'enjeu de cette recherche était d'analyser les situations qui peuvent conduire les diplômé·e·s de CAP-BEP en marge de l'entreprise et de l'école, grâce à une approche longitudinale et temporelle. Cinq ans après la fin des études, la part de NEET a évolué de 19 % à 24 % entre les cohortes 1992 et 2010. Les facteurs conjoncturels ont inégalement exposé les générations aux difficultés d'accès à l'emploi et les évolutions structurelles conduisant à une élévation des qualifications ont affaibli la valeur de leur diplôme. Conformément aux travaux comparatifs européens, parmi les facteurs qui expliquent la déconnexion de l'emploi et de la formation, le capital éducatif est déterminant. Les jeunes sans diplôme sont davantage menacé·e·s

53. En excluant du calcul les jeunes NEET depuis leur sortie de formation (2%).

54. Castel, 1991.

55. Martin, 2013.

56. Castel, 1995.

de devenir NEET que les titulaires de CAP-BEP, un risque qui s'est considérablement aggravé pour la dernière cohorte⁵⁷. Ainsi, en réponse à notre problématique, être titulaire d'un premier niveau de qualification CAP-BEP reste une protection, même fragile, contre le risque de devenir NEET.

L'enseignement professionnel secondaire pâtit des mécanismes de l'orientation, qui se fonde plutôt sur les résultats scolaires et hiérarchie institutionnellement, mais aussi socialement, les filières⁵⁸, les caractéristiques familiales restant un déterminant en France des trajectoires scolaires⁵⁹. Les formations CAP-BEP rassemblent des jeunes ne disposant pas toujours des ressources sociales, culturelles ou économiques pour s'intégrer facilement. Ces antécédents familiaux qui ont joué au moment de l'orientation et de l'obtention du diplôme n'ont plus qu'un poids résiduel sur la probabilité d'être NEET. L'effet individuel du genre, en revanche, demeure visible face au risque de devenir et de rester NEET durant les premières années de vie active. À caractéristiques équivalentes, les femmes avec enfant demeurent les plus vulnérables sur un marché du travail segmenté.

Peu de jeunes demeurent NEET durant les cinq années (4 % des femmes et 1 % des hommes en moyenne). Néanmoins, l'intégration des titulaires de CAP-BEP s'est dégradée⁶⁰, y compris pour les jeunes qui ont suivi une spécialité de la production, jusqu'alors davantage reconnue par les entreprises. La cohorte 2010 a passé plus de temps éloignée de l'emploi et de la formation (41 % du temps total en comparaison de 26 % pour la cohorte 1992). Occupant le segment secondaire du marché du travail, les diplômé·e·s de CAP-BEP restent parmi les jeunes les plus menacé·e·s par l'enfermement dans une spirale de vulnérabilité, voire la désaffiliation.

Pour mieux évaluer ce risque, il conviendrait d'étudier les degrés de contrainte qui pèsent sur les parcours de ces jeunes NEET (par exemple les jeunes mères), puis d'examiner la réversibilité de ces trajectoires, les obstacles et opportunités rencontrés, les moments de rupture, de désaffiliation... Ainsi, près de 44 % des diplômées

57. De 37 % à 46 % de NEET pour les jeunes sans diplôme, cinq ans après la fin des études entre les cohortes 2004 et 2010.

58. Landrier et Nakhili, 2010.

59. Moins de 10 % des titulaires de CAP-BEP sont d'origine sociale favorisée vs 60 % des diplômé·e·s du supérieur.

60. Cinq ans après la sortie de formation pour la « génération 2010 », sont NEET 24 % des titulaires de CAP-BEP, 14 % des bacheliers et 8 % des diplômé·e·s du supérieur (ces deux derniers chiffres étant stables sur les quatre enquêtes).

de CAP-BEP et mères de famille en situation de NEET affirment que la situation actuelle leur convient sur les quatre cohortes (pour 26 % des pères NEET). Mais est-ce vraiment un choix au regard de la sélectivité du marché du travail? Pour une partie des femmes, l'alternative au travail ne reste-t-elle pas centrée sur les enfants lorsque ces diplômées trouvent peu d'emplois stables, qualifiés, et demeurent cantonnées à de faibles salaires⁶¹? D'autant que les femmes NEET à cinq ans estiment plus fortement que les hommes avoir été victimes, au moins une fois, de discrimination à l'embauche (22 % vs 13 % des hommes pour la dernière cohorte).

Au vu de ces résultats, cette recherche invite aussi à s'interroger sur le futur du diplôme CAP en France, devenu, au fil des réformes éducatives, l'unique premier niveau de qualification professionnelle accessible après le collège. Le risque d'un clivage au cœur de l'enseignement professionnel secondaire transparait entre, d'un côté, le CAP – notamment celui préparé en lycée –, qui accueille de plus en plus des élèves marqué·e·s par de faibles acquis scolaires et, de l'autre, un baccalauréat professionnel, dont l'estime sociale aurait légèrement augmenté⁶². Ceci avec, en toile de fond, la difficulté de bifurquer vers l'enseignement général ou de continuer des études supérieures une fois entré·e·s dans la voie professionnelle face aux barrières de l'orientation. En effet, à la suite de la disparition de passerelles ou de classes d'adaptation, les possibilités de poursuivre vers le baccalauréat professionnel ou de rejoindre la filière technologique se sont considérablement réduites par rapport à ce qu'elles étaient il y a vingt ans et ne touchent que le quart des diplômé·e·s de CAP actuellement.

61. Salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC) en dessous duquel il est interdit de rémunérer un salarié, cf. Ilardi et Sulzer, 2015.

62. Verdier *et al.*, 2016.

BIBLIOGRAPHIE

BONNARD, Claire, GIRET, Jean-François et KOSSI, Yann (2020), «Risk of Social Exclusion and Resources of Young NEETs», *Économie et Statistique / Economics and Statistics*, n° 514-515-516, pp. 133-154.

BOUFFARTIGUE, Paul, GIANNINI, Mirella et LAMANTHE, Annie (2017), *Lavoro e crisi: l'Europa del Sud, un laboratorio? Travail et crise: l'Europe du Sud, un laboratoire*, Milan: Franco Angeli.

BRINBAUM, Yaël et GUÉGNARD, Christine (2012), «Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation», *Formation emploi*, vol. 118, pp. 61-82.

BROCCOLICHI, Sylvain et SINTON, Rémi (2011), «Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation? Relations ignorées et rectifications tardives», *Revue française de pédagogie*, vol. 175, pp. 15-38.

CAHUC, Pierre, CARCILLO, Stéphane et ZIMMERMANN, Klaus (2013), «L'emploi des jeunes peu qualifiés», *Les notes du Conseil d'analyse économique*, n° 4.

CARCILLO, Stéphane, FERNÁNDEZ, Rodrigo, KÖNIGS, Sebastian et MINEA, Andreea (2015), «NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies», *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, vol. 164, Paris: OECD.

CAROLI, Ève et GAUTIÉ, Jérôme (2009), *Bas salaire et qualité de l'emploi: l'exception française?* Paris: Éditions Rue d'Ulm.

CASTEL, Robert (2007), «Au-delà du salariat ou en deçà de l'emploi? L'institutionnalisation du précarariat?», in Serge PAUGAM (dir.), *Repenser la solidarité: l'apport des sciences sociales*, Paris: PUF, pp. 416-433.

CASTEL, Robert (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris: Gallimard.

CASTEL, Robert (1994), «La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation», *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 22, pp. 11-27.

CASTEL, Robert (1991), «De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation», in Jacques DONZELOT (dir.), *Face à l'exclusion, le modèle français*, Paris: Esprit, pp. 137-168.

COUPPIÉ, Thomas et ÉPIPHANE, Dominique (2018), « La relation genre-insertion a-t-elle évolué en vingt ans? », *Essentiels*, n° 1, pp. 141-149.

COUPRIE, Hélène et JOUTARD, Xavier (2017), « La place des emplois atypiques dans les trajectoires d'entrée dans la vie active », *Revue française d'économie*, vol. XXXII, pp. 59-93.

COURONNÉ, Julie et SARFATI, François (2018), « Une jeunesse (in)visible: les « Neets vulnérables » de la Garantie jeunes », *Travail et emploi*, vol. 153, pp. 41-66.

DANNER, Magali, GUÉGNARD, Christine et JOSEPH, Olivier (2018), « Le profil des NEET a-t-il évolué en vingt ans? », *Essentiels*, n° 1, pp. 63-69.

DUPRAY, Arnaud (2001), « The signaling power of education by size of firm and the long-term effects on workers' careers », *International Journal of Manpower*, vol. 22, pp. 13-25.

ESCODERO, Véronica et LOPEZ MOURELO, Elva (2018), « La Garantie européenne pour la jeunesse. Bilan systématique des mises en œuvre dans les pays membres », *Travail et emploi*, vol. 153, pp. 89-118.

Eurofound (2017), *Long-term unemployed youth: Characteristics and policy responses*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurofound (2016), *Exploring the diversity of NEET*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurofound (2014), *Mapping youth transitions in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurofound (2012), *NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurofound (2011), *Young people and NEETs in Europe: First findings*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Council (2013), *Council recommendation of 22 April on Establishing a Youth Guarantee*, Brussels: European Council.

FLAMAND, Jean (2016), « Les transitions professionnelles révélatrices d'un marché du travail à deux vitesses », *La Note d'analyse*, n° 50, France Stratégie.

FONDEUR, Yannick et MINNI, Claude (2004), « L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail », *Économie et Statistiques*, n° 374-379, pp. 85-104.

France Stratégie (2017), *L'insertion professionnelle des jeunes*, rapport de diagnostic élaboré par France Stratégie et la Dares.

GALLAND, Olivier (2011), *Sociologie de la jeunesse*, Paris : Armand Colin.

GUÉGNARD, Christine, GIRET, Jean-François, JOSEPH, Olivier et MURDOCH, Jake (2017), « Les situations de NEET dans les parcours d'insertion des jeunes en France », *Échanges*, n° 5, pp. 225-246.

ILARDI, Valérie et SULZER, Emmanuel (2015), « CAP-BEP : des difficultés d'insertion encore aggravées par la crise », *Céreq Bref*, n° 335.

JOSEPH, Olivier, LOPEZ, Alberto et RYCK, Franck (2008), « Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture », *Céreq Bref*, n° 248.

KRAMARZ, Francis et VIARENGO, Martina (2015), *Ni en emploi ni en formation, des jeunes laissés pour compte*, Paris : Presses de Sciences Po.

LANDRIER, Séverine et NAKHILI, Nadia (2010), « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation Emploi*, n° 109, pp. 23-36.

MARTIN, Claude (2013), « Penser la vulnérabilité. Les apports de Robert Castel », *Revue européenne de recherche sur le handicap*, vol. 7 n° 4, pp. 293-298.

MÜLLER, Walter et GANGL, Markus (2003), *Transitions for Education to work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford : University Press.

OCDE (2009), *Des emplois pour les jeunes/Jobs for youth : France*, Paris : OCDE.

PIORE, Mickaël (1978), « Dualism in the labor market : A response to uncertainty and flux. The case of France », *Revue économique*, vol. 29, n° 1, pp. 26-48.

QUINTINI, Glenna et MARTIN, Sébastien (2014), *Same but Different : School-to-work Transitions in Emerging and Advanced Economies*,

OECD *Social, Employment and Migration Working Papers*, vol. 154, Paris: OECD.

QUINTINI, Gléna et MARTIN, Sébastien (2006), *Starting well or losing their way? The position of youth in the labor market in the OECD countries*, Paris: OECD.

REIST, Cindy (2020), « Les jeunes ni en études, ni en emploi, ni en formation (NEET) : quels profils, quels parcours ? », *Dares Analyses*, n° 6, Ministère du travail.

RYAN, Paul (2001), « The school-to-work transition : A cross-national perspective », *Journal of Economic Literature*, vol. 39, pp. 34-92.

Social Exclusion Unit (1999), *Bridging the Gap: New Opportunities for 16-18 Year-Olds Not in Education, Employment or Training*, Londres: Social Exclusion Unit, CM4405.

SARFATI, François (2015), « L'insertion professionnelle des jeunes entre précarité, incertitude et expérimentation », *Cahiers de l'action*, vol. 45, pp. 9-16.

SOULET, Marc-Henry (2005), « Reconsidérer la vulnérabilité », *Empan*, vol. 60, pp. 24-29.

VERDIER, Éric, DI PAOLA, Vanessa, JELLAB, Aziz, MOULLET, Stéphanie et OLYMPIO, Noémie (2016), *L'évolution de l'enseignement professionnel: des segmentations éducatives et sociales renouvelées? Rapport pour le CNECSO*.

WILLIAMSON, Howard (1997), « Status Zero, youth and the "underclass": Some considerations », in Robert McDONALD (éd.), *Youth, the « underclass » and social exclusion Routledge*, Londres: Routledge.

**USAGE SOCIAL ET BIOGRAPHIQUE
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
ET DE SES DIPLÔMES**

9. LES JEUNES, LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LE RAPPORT AU MÉTIER EN FRANCE À TRAVERS L'ENQUÊTE JEUNESSE DE 1966

STÉPHANE LEMBRÉ ET MARIANNE THIVEND

A arrivé au gouvernement en France après les élections présidentielles de décembre 1965, le premier ministre en titre de la Jeunesse et des Sports, François Missoffe, engage une vaste enquête auprès des jeunes¹. L'objectif est de fonder une politique de la jeunesse. Le ministre entend trancher par la méthode : ici, pas de questionnaire pré-établi, même si quelques questions, portant sur les sports, les loisirs et l'information, devaient guider les réponses. Aux jeunes donc de débattre entre eux et de faire remonter leurs « besoins et aspirations ». Cette grande consultation nationale n'était pas dénuée d'arrière-pensées électorales et devait montrer l'intérêt du gouvernement pour les problèmes des jeunes, portés jusqu'alors plutôt par des organisations réputées à gauche. Parmi les 100 000 dossiers demandés, 7 000 reviennent au Ministère de la jeunesse. Ils ont par ailleurs été très peu utilisés pour la rédaction du « Livre blanc de la jeunesse », qui prétendait pourtant présenter les conclusions de l'enquête².

De cette enquête, restent aujourd'hui 3 000 dossiers conservés aux Archives nationales, et encore peu exploités à l'exception de quelques travaux d'historiennes³. Or, dans le contexte des années 1960 de multiplication des enquêtes et travaux sur les jeunes⁴, ces dossiers s'avèrent fort riches pour qui souhaite retrouver le point de vue, la « voix » des jeunes, leurs mots pour dire leur perception, leurs aspirations, leurs critiques, alors que ce sont le plus souvent les adultes qui s'expriment sur et pour ces jeunes⁵. Dans le cadre de cet ouvrage, nous proposons de rouvrir les dossiers pour

1. Besse, 2008, sur le contexte politique de réalisation de l'enquête.

2. Zancarini, 2008.

3. Sohn, 2001, et Zancarini, 2008.

4. Notamment Idiart, 1964 ; Goldstein et Idiart, 1965.

5. À la manière de Xavier Vigna pour retrouver les écrits ouvriers, Vigna, 2016.

approcher, à partir des jeunes eux-mêmes, les relations entre les jeunes, la formation, le travail et l'emploi. Car, dans ces dossiers, pour certains très succincts quand d'autres sont très fouillés, le travail et la formation sont souvent évoqués en détail. Certains dossiers vont même jusqu'à en faire le thème prioritaire, alors que l'enquête visait initialement à cerner les pratiques culturelles et de loisirs des jeunes. Ce renversement des priorités forme à nos yeux le symptôme d'une période de fortes mutations, tant du système scolaire que du marché du travail.

Selon le recensement de 1954, on compte en France 3,5 millions de jeunes actifs et actives (2 millions de garçons et 1,4 million de filles de 15 à 25 ans), soit 60 % des jeunes qui exercent une activité rémunérée ou non dans la production marchande. D'après ce recensement, environ 10 % des jeunes sont scolarisés et 26 % environ ne sont ni scolarisés, ni au travail⁶. Quelques années plus tard, les années 1960 voient se produire une « explosion scolaire », selon la formule de Louis Cros⁷. L'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans décidée avec la réforme Berthoin de 1959 s'explique par la demande sociale et la politique volontariste motivée en particulier par la conviction des besoins de l'économie en main-d'œuvre qualifiée. Entre 1954 et 1990, la proportion de jeunes scolarisés est multipliée par quatre et l'âge médian de fin d'études progresse régulièrement pour franchir 18 ans avec la génération née en 1962⁸. Si de premières enquêtes de sociologues se sont préoccupées de phénomènes nouveaux comme la délinquance ou les bandes, si les historien·nes se sont penché·e-s sur l'émergence de « cultures jeunes » pour comprendre l'ampleur des mutations, les conséquences de l'allongement des scolarités et du changement des attitudes des jeunes à l'égard du travail ont été relativement peu envisagées, comme écrasées par les « trois jeunesses » qu'incarneraient trois figures : « Celle du blouson noir, celle des jeunes "yéyés" et celle de l'étudiant de Mai 68. »⁹ L'hypothèse qui guide la présente réflexion consiste justement à faire de la formation professionnelle une clé de lecture des rapports entre les jeunes et le travail. Trop souvent, la situation des jeunes en formation professionnelle, que ce soit par apprentissage ou en école, reste masquée

6. Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2001, p. 23.

7. Cros, 1961.

8. Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001, p. 133.

9. Dubet, 2018.

par les figures prééminentes précédemment évoquées. Or, celles et ceux du technique sont fort nombreux et nombreuses au début des années 1960, scolarisé-e-s dans les lycées techniques et collèges d'enseignement technique, dont les effectifs ont doublé entre 1945 et 1960. Sélectives, ces filières mènent à des diplômes reconnus sur le marché du travail comme le CAP¹⁰. Ainsi, l'image du technique, filière scolarisée, autonome et outil de promotion sociale, est fortement valorisée, d'où l'idée d'un « âge d'or » qui aurait pris fin avec les réformes des années 1960 intégrant la filière technique dans l'ensemble du système éducatif unifié. Dans un contexte de forte croissance de ses effectifs (ceux des CET doublent entre 1958 et 1968), le technique devient une filière de relégation, accueillant désormais les « exclu-e-s » de la voie scolaire « normale ».

Entendre les voix des jeunes scolarisé-e-s dans ces filières techniques et professionnelles, élèves ou apprenti-e-s, mais également les jeunes travailleurs et travailleuses, qui s'expriment dans l'enquête de 1966 nous permet de revoir la chronologie selon laquelle les années 1950 auraient constitué cet âge d'or du technique, détruit par la relégation scolaire engagée dans les années 1960, et de mettre en perspective l'objectif de démocratisation scolaire, irréductible à l'allongement des scolarités : s'il est vrai que la demande sociale de formation s'affirme dans les années 1960, elle semble passer d'abord par la préparation au métier au sein des voies professionnelles. S'expriment en effet dans les dossiers de fortes attentes sociales vis-à-vis de l'enseignement professionnel, dont les formations sont d'autant plus demandées que les inquiétudes grandissent à l'égard du marché du travail, avec un chômage qui touche particulièrement les jeunes, et ce bien avant le choc pétrolier de 1974¹¹. Il s'agit donc de complexifier l'analyse de la première explosion scolaire et de comprendre comment l'enseignement professionnel n'était peut-être pas voué d'emblée à devenir « un simple outil de résolution du problème de la scolarisation de masse dans le collège unique¹² ».

Dans le cadre d'une histoire « par le bas » des publics de l'enseignement professionnel à l'heure de la première explosion scolaire, ce chapitre entend rouvrir les questionnaires conservés aux Archives nationales pour approcher les attentes des jeunes

10. Pour l'impact des réformes de 1959 et 1963 sur les filières techniques professionnelles, voir Lembré, 2016.

11. Bantigny, 2018.

12. Tanguy, 2013, p. 31.

eux-mêmes vis-à-vis de la formation. Ainsi, après avoir rappelé les conditions de fabrication de l'enquête dans une première partie, nous montrerons ensuite que les jeunes qui s'expriment dans les dossiers accordent une grande importance à la formation technique et professionnelle, vis-à-vis de laquelle elles et ils se montrent exigeant-e-s. Leurs critiques portent essentiellement sur trois points, que nous expliquerons successivement : d'une part, un vif sentiment d'injustice ressenti par celles et ceux du technique eu égard aux conditions d'accès et aux conditions d'apprentissage, puis l'inquiétude, particulièrement marquée pour les filles, face à l'inadéquation perçue entre la formation et l'emploi et, enfin, les interrogations portées sur la valeur du diplôme, ici le CAP, et sa difficile reconnaissance sur un marché du travail en pleine mutation.

À L'ÉCOUTE DES JEUNES: LES CONDITIONS DE L'ENQUÊTE

UNE JEUNESSE « ORGANISÉE »

Quand il lance la consultation à la télévision le 11 mai 1966, le ministre François Missoffe souhaite s'adresser directement aux jeunes, sans passer par les structures associatives¹³. Pourtant, la plupart des dossiers sont le fait de jeunes « organisés », qui s'expriment surtout dans le cadre des mouvements de jeunesse (Scouts, Éclaireurs et Éclaireuses de France, Jeunesse ouvrière chrétienne-féminine (JOC-F) et les centres de culture ouvrière qui leur sont affiliés, foyers de jeunes travailleurs et travailleuses), de leur établissement scolaire (foyers des collèges d'enseignement technique (CET) nouvellement créés) ou de l'organisme d'apprentissage (Chambre des métiers de la Mayenne ou entreprise, comme à Lyon avec Rey-Coquais). Rares sont les jeunes qui s'expriment hors de tout cadre d'organisation de la jeunesse. L'ensemble des dossiers apparaît assez représentatif des conceptions éducatives qui persistent, au début des années 1960, d'une jeunesse à contrôler pour mieux l'éduquer, conceptions en passe de disparaître pour laisser plus d'autonomie aux jeunes, notamment dans l'organisation de leurs loisirs¹⁴.

Cette « voix » des jeunes est pour une large part filtrée par le groupe, parfois déformée par la conception même de dossiers

13. Besse, 2008.

14. Prost, 2004.

accompagnés de questions ciblées, alors que la consultation conçue par le ministère encourageait une parole libre. Il faut donc d'emblée aborder ces dossiers dans la perspective d'une analyse portant sur du déclaratif, pas forcément représentatif. De plus, on écrit à un ministre qui a suscité cette prise de parole, mais dont on attend une action. Un-e responsable de chaque groupe est identifié-e et on présume souvent qu'il ou elle est le scripteur, avec un risque important que la parole collective soit « trahie », « édulcorée », ne serait-ce qu'en effectuant la synthèse des points de vue des participant-e-s au groupe, parfois jusqu'à plusieurs centaines.

ENTRE LOISIRS ET TRAVAIL : LES SUJETS TRAITÉS

La consultation engagée est voulue relativement ouverte : sans questionnaire national, des indications sont fournies pour orienter les dossiers. Anne-Marie Sohn évoque un conformisme thématique, avec 76 % des dossiers qui se croient obligés de parler des loisirs et 40 % de sport et d'éducation physique¹⁵. La place des différentes thématiques varie fortement : de nombreux dossiers ne traitent que des loisirs et des sports, d'autres y accordent peu de place, beaucoup en tout cas ne s'y limitent pas.

Dans 348 dossiers pourtant, des jeunes évoquent la formation professionnelle, l'orientation et le travail, sur un total de 2543 dossiers consultés (parmi 3000, une fois exclues les enquêtes magazine et les réponses individuelles), soit un taux de 13 % de dossiers incluant cette thématique. Sans être massif, le phénomène n'est pas anecdotique, d'autant que les jeunes revendiquent parfois très ouvertement un renversement de l'ordre des priorités en plaçant l'emploi et la formation en première « préoccupation », loin devant les loisirs¹⁶.

Les jeunes de la JOC nivernaise pensent ainsi que, « pour des jeunes travailleurs, leurs conditions de travail sont primordiales ». À Hénin-Liétard, une délégation de jeunes obtient d'être reçue par le ministre, avec des revendications concrètes sur les places en CET, l'emploi des jeunes et l'allocation chômage¹⁷. L'enquête devient une scène où exprimer ses revendications et son désarroi. Au centre de culture ouvrière de Rennes, « devant des faits semblables » (la difficulté de trouver du travail sur place), le « dossier blanc » devient

15. Sohn, 2002.

16. Archives nationales (AN), 19770309/15.

17. AN, 19770309/47.

« dossier noir de la jeunesse »¹⁸. On exprime aussi sa colère, comme au Foyer des jeunes et d'éducation populaire de Pont Rousseau (Loire-Atlantique), pour qui l'enquête est une « monstrueuse plaisanterie »¹⁹.

Certes minoritaire parmi les dossiers conservés, cette déconstruction des priorités proposées par le ministère, fondée sur une remise en cause de la politique menée ou, au contraire, de l'absence de politique, témoignerait d'une perception aiguë par les jeunes d'un problème de l'emploi, bien avant la crise économique et sociale consécutive au premier choc pétrolier. Dès 1967, le climat socio-économique est jugé « très grave » dans les grands bastions industriels du Nord, de Lorraine ou de la Loire, où les moins de 25 ans forment jusqu'à 50 % des demandeurs et demandeuses d'emploi, comme à Longwy²⁰. Les dossiers témoignent donc d'un consensus sur la difficulté du passage vie scolaire-vie professionnelle dans un contexte de réforme du système éducatif. Mais qui en parle ?

UNE JEUNESSE SILENCIEUSE ? JEUNES SCOLARISÉ·E·S DANS LES ÉTABLISSEMENTS TECHNIQUES, APPRENTI·E·S ET JEUNES TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES

Les 348 dossiers traitant des questions de formation professionnelle et de travail sont constitués par des groupes de jeunes formés d'« étudiants », c'est-à-dire collégien·ne·s et lycéen·ne·s (et non de l'université, groupe qui a boudé l'enquête), apprenti·e·s (sous statut scolaire ou salarié) et jeunes travailleurs et travailleuses. Rares sont les dossiers où seul·e·s les apprenti·e·s et les scolaires de la formation professionnelle s'expriment (comme les ajusteurs du CET Ledru Rollin de Paris, ou les apprenti·e·s enquêté·e·s par des chambres de métiers), ce qui exclut toute analyse centrée sur ce seul groupe. Globalement, il s'agit d'une jeunesse populaire, qui fait une première expérience de l'allongement des scolarités, en collège d'enseignement secondaire, collège d'enseignement général ou CET, aux côtés d'une jeunesse déjà au travail, en apprentissage ou non. Aussi est-ce bien le rapport au métier qui forme le dénominateur commun de ces jeunes en formation ou au travail. Ce constat permet d'ériger la formation professionnelle initiale en observatoire des mutations du système scolaire et du monde du travail.

18. AN, 19770309/29.

19. AN, 19770309/36.

20. Bantigny, 2018, pp. 28-31.

Filles et garçons se retrouvent globalement à égalité dans les enquêtes, en groupes séparés ou mixtes, mais s'exerce toujours une nette domination du masculin, avec ses représentations et ses valeurs. Ainsi, la figure du jeune ouvrier de l'industrie est omniprésente et celles de la sténodactylo ou de l'ouvrière en confection le sont moins, alors que les filles forment à ce moment près de 40 % des effectifs de l'enseignement professionnel. Face à cette source « insidieusement sexuée²¹ », s'il convient donc de ne pas espérer une enquête « paritaire » sur les filles et les garçons face à la formation et au travail – à l'exception notable des dossiers conçus par la JOC et la JOCF de Moselle, où le traitement est égalitaire –, les premières s'exprimant beaucoup moins que les seconds, on peut toutefois essayer d'approcher au plus près des situations des unes et des uns, pour mieux saisir le rôle du genre dans la construction des représentations de l'enseignement professionnel et du travail.

À la diversité liée au genre s'ajoute celle entre ruraux et rurales et urbain-e-s, entre des bassins d'emploi dynamiques et d'autres en déclin, entre secteurs professionnels. Des jeunes se présentent issus d'un quartier « très déshérité » de Reims quand d'autres pointent les enjeux spécifiques aux territoires ruraux : trois éducatrices du foyer Hercé de Laval évoquent les difficultés des jeunes rurales qui arrivent en ville pour chercher du travail sans formation, alors que cette dernière leur serait très utile pour trouver un emploi convenablement rétribué²². À Guntzviller (Moselle), l'exode rural est directement imputé au déficit de formation et d'emploi, et la quarantaine de participant-e-s au dossier transmis par le club de loisirs Léo Lagrange de Colombelles (Calvados) soulignent combien les jeunes souhaiteraient ne pas être « déracinés » et trouver du travail dans leur département²³. Si l'industrie est beaucoup mieux représentée dans les dossiers que le tertiaire, reflétant en cela la répartition par filières des effectifs de l'enseignement professionnel – 77 % des lauréat-e-s du CAP le sont dans une spécialité industrielle en 1962 –, la diversité des perceptions de la formation et du métier est sensible.

Les jeunes issus de l'immigration sont en revanche quasiment absents de l'enquête, du moins quand ils et elles sont présent-e-s ou se présentent comme tel-le-s, comme à Valenciennes, avec dix

21. Sohn, 2002.

22. AN, 19770309/40.

23. AN, 19770309/20.

jeunes garçons de 13 à 16 ans, de nationalité algérienne, élèves du Centre de rattrapage scolaire et de pré-apprentissage²⁴.

À travers la grande diversité de situations locales, les jeunes travailleurs et travailleuses et jeunes en formation professionnelle sont finalement celles et ceux-là mêmes qui forment la cible des enquêtes sociologiques des années 1960: Nicole de Maupéou-Abboud (1968), Schiélé et Monjardet (1964), Haicault et Rousselet (1964-1965), Émile Copferman (1962). Ce nouvel intérêt, qui laisse un peu de côté les filles (seule l'enquête d'Idiart et Goldstein de 1965 est sexuée), témoigne du souci de mieux connaître cette jeunesse, fragilisée par ses difficultés d'insertion professionnelle, réalisée au bas de l'échelle sociale, et en cela potentiellement dangereuse. Des jeunes de l'enquête de 1966 critiquent d'ailleurs cette catégorisation rapide, comme celles et ceux de la Maison des jeunes et de la culture (MJC) Château-du-Loir dans la Sarthe, élèves du CET et du lycée, jeunes ouvriers et ouvrières, employées, secrétaires, professeur-e-s, qui mettent en avant le fait que le «manque de confiance des jeunes vient des médias, qui présentent les jeunes comme “des blousons noirs” désaxés qui ne représentent pas la jeunesse»²⁵. Car celles et ceux qui s'expriment dans l'enquête expriment en premier lieu une forte demande de formation, qui passe aussi dans les années 1960 par la voie professionnelle.

FACE À L'ALLONGEMENT DES SCOLARITÉS, UN SENTIMENT D'INJUSTICE LARGEMENT PARTAGÉ

Le contexte de réorganisation du système éducatif français engagé par le décret Berthoin de 1959, notamment entre 1962 et 1967, perturbe les repères habituels et crée un climat anxiogène: un groupe de jeunes du Loiret regrette que les étudiant-e-s soient dérouterés par les réformes et se plaint d'un manque d'orientation après la classe de troisième²⁶.

Contrairement aux sondages de l'époque qui font apparaître le bac comme une « terre promise » (sondage IFOP: 58 % des élèves et même 64 % des filles veulent passer le bac ou un diplôme de l'enseignement supérieur²⁷), le baccalauréat n'entre pas – encore – dans

24. AN, 19770309/45.

25. AN, 19770309/55.

26. AN, 19770309/37.

27. Sohn, 2001, p. 31.

les projets d'orientation des jeunes ici enquêtés, sans illusion sur les chances réelles pour un fils d'ouvrier d'accéder à l'université. Entre 1960 et 1965, 11 % d'une classe d'âge seulement accèdent à un baccalauréat général (5 % en 1950). Toutefois, l'inégalité de traitement qu'ils et elles ressentent est soulignée, comme au club de jeunes de Trith-Saint-Léger, dans la banlieue de Valenciennes, où l'« on parle beaucoup de l'examen du bac et des recalés, mais n'est-on pas tout aussi étonné du pourcentage d'admis à chaque examen qui se fait en centre d'apprentissage? »²⁸. De même, les jeunes reprennent à leur compte les principes qui sous-tendent la politique de démocratisation pour mieux en dénoncer les limites. Ainsi, à Tomblaine, en Meurthe-et-Moselle, l'« égalité des chances » est taxée « d'utopie » à partir du moment où les jeunes ne trouvent pas de place au CET²⁹.

L'allongement des scolarités est en effet avant tout conçu dans le cadre de l'accès au CET, filière « courte » à la différence des lycées techniques. « Pour une véritable démocratisation de l'enseignement³⁰ », ce sont des places dans les CET qui sont réclamées, des CET jugés trop peu nombreux (malgré le doublement de leur nombre entre 1958 et 1968), éloignés des lieux d'habitation pour les ruraux et rurales, aux classes bondées. Des CET qui, par manque de places, demeurent très sélectifs. À Trith-Saint-Léger, l'école d'apprentissage qui dépend de l'entreprise locale de sidérurgie voit, en 1965, 276 « gars » se présenter, pour 18 reçus: « Et les autres? »³¹ Faute de places, ils et elles sont orientés dans des filières non choisies, subies, là où il y a de la place. Plus les formations sont vues comme des garanties quant au devenir professionnel, plus le manque de places dans ces formations est regretté.

Des enquêtés soulignent également leur souhait de prolonger leurs études dans l'enseignement technique. À Ugine, en Savoie, des jeunes du Foyer de jeunes et d'éducation populaire disent la « nécessité de créer davantage d'écoles dont le niveau d'admission est celui des CAP, car bon nombre de jeunes gens sortant titulaires d'un CAP n'ont que le marché du travail trop souvent limité comme débouché alors qu'ils désireraient poursuivre leurs études »³². Au CET d'Équeurdreville, dans la Manche, les garçons

28. AN, 19770309/44.

29. AN, 19770309/41.

30. AN, 19770309/42, Stenay.

31. AN, 19770309/44.

32. AN, 19770309/55.

déplorent les trop rares promotions après un CAP, le passage en seconde Technique industrielle étant trop difficile d'accès³³. Les élèves ajusteurs du CET Ledru Rollin (Paris 12^e) y ajoutent les difficultés d'un point de vue pécuniaire³⁴.

Enfin, le contenu même des formations pose problème. Les jeunes du foyer de Basse-Yutz s'insurgent contre l'inadaptation, exemple à l'appui : trois jeunes titulaires d'un CAP auraient été jugés incapables de faire une pièce d'essai dans une importante usine et embauchés comme OS (ouvriers spécialisés) ; « Il paraît que cela est fréquent. Alors pourquoi faire trois ans d'apprentissage ! Les profs de nos centres techniques ne seraient-ils pas à la hauteur ? »³⁵ Dans les CET, l'enseignement est jugé obsolète – l'apprentissage de l'ajustage à la lime est-il encore adapté face à l'apparition de machines automatisées ? – et la place de l'enseignement général est discutée.

Les conditions d'apprentissage sont fortement critiquées. Les travers de l'apprentissage in situ dénoncés depuis des décennies sont encore d'actualité, sans être généralisés. La charge de travail imposée aux apprenti.e.s en entreprise est fustigée. Le contraste dans la réussite au CAP de mécanicien entre la préparation sur le tas (1 sur 10) et la préparation en école (9 sur 10) est pointé par le groupe de la JOC nivernaise, qui demande un renforcement des contrôles sur l'apprentissage en entreprise³⁶.

Il émane des dossiers l'idée d'injustice ressentie par les jeunes en formation ou au travail. Face aux promesses de la démocratisation scolaire, les problèmes d'accès aux établissements scolaires hors des filières générales et les mauvaises conditions de travail sont jugés sévèrement.

L'INADÉQUATION LOCALE ENTRE FORMATION ET EMPLOI :

UNE INQUIÉTUDE PLUS VIVE POUR LES FILLES

La critique récurrente est celle de formations inadaptées aux besoins du marché du travail local. Afin de faciliter les rapports entre les mondes de l'éducation et de l'emploi, les travaux du Plan ont abouti en 1961 à la définition de niveaux de qualification. Le niveau V correspond au personnel d'exécution qualifié et inclut

33. AN, 19770309/39.

34. AN, 19770309/57.

35. AN, 19770309/43.

36. AN, 19770309/44.

les titulaires du CAP. Mais prévaut dans les dossiers le sentiment d'une jeunesse sacrifiée, car orientée vers des secteurs sans perspective. L'archaïsme des formations féminines à cet égard est tout particulièrement relevé.

Les filières « massifiées » sont pointées du doigt, en particulier celles qui sont féminisées. Ainsi, les formations en couture et confection ne mènent à rien³⁷. Cette critique revient inlassablement, relayant le large mouvement de dénonciation, même au sein de l'Éducation nationale, de l'inadéquation entre ces formations féminines et les possibilités d'emploi³⁸. La situation n'est guère plus réjouissante pour les formations quasi exclusivement féminines de sténodactylo³⁹. Au Foyer de jeunes et d'éducation populaire de Le Teil, en Ardèche, on s'inquiète. Pour une place de dactylo à la SNCF, une centaine de jeunes filles sont candidates : « Que feront les 99 autres ? »⁴⁰ L'absence de perspectives oblige à des renoncements : « On cite le cas de jeunes filles, sténodac comptables, qui cherchent une place de bonne » (Bagnols-sur-Cèze, Gard)⁴¹. Dans le même registre des archétypes du CAP déconnectés du marché du travail, côté masculin, le CAP ajusteur est dévalorisé et ne permet plus d'obtenir un emploi qualifié dans cette spécialité : les jeunes travailleurs de la Mayenne évoquent « un garçon [qui] entre comme fraiseur dans un CET. Le cours étant trop nombreux, on le met à l'ajustage. Ayant raté son CAP et ne trouvant pas de place dans ce métier, il est maintenant infirmier au centre psychothérapeutique. Il découvre là enfin sa vocation. »⁴²

Malgré les efforts de planification à l'échelon national, l'inadéquation locale entre formation et emploi est un constat quasi généralisé : ici, telle formation est certes utile, mais là, elle ne débouche sur rien. Au foyer de jeunes travailleurs de Nevers, on remarque que 200 employées de bureau sont au chômage en ville... mais les établissements scolaires continuent à en former. La situation est d'autant plus navrante, selon les auteur-e-s, que des usines de confection s'implantent et manquent de personnel qualifié ! Localement, les besoins du marché du travail sont mal identifiés et

37. AN, 19770309/50, Association départementale des auberges de jeunesse du Bas-Rhin.

38. Divert, 2013.

39. 95 % des reçu-e-s au CAP de sténodactylo en 1963 sont des filles.

40. AN, 19770309/17.

41. AN, 19770309/2.

42. AN, 19770309/40.

guident trop peu l'offre de formation. L'orientation professionnelle est mise en cause.

Les inquiétudes sont plus fortes pour les filles, et leur difficile insertion professionnelle est un problème jugé plus grave que pour les garçons⁴³. En cause, un manque de diversification des filières de formation, parfois souligné par les filles comme dans le groupe mixte de jeunes ruraux et rurales de Drain (Maine-et-Loire), où elles signalent que les parents n'envisagent pas pour elles de formation professionnelle aussi complète que pour les garçons et « se contentent de débouchés réduits, reste les écoles ménagères, au placement incertain »⁴⁴. Les solutions avancées butent sur la division sexuée du travail et des formations professionnelles qui l'organisent, peu remise en question. À Villerupt, où la crise de la sidérurgie menace les emplois, les filles ne trouvent pas de travail. Pour les Éclaireuses et Éclaireurs de France, il suffirait d'« informer les jeunes des possibilités actuelles du marché... », « ceci est vrai en particulier pour les jeunes filles qui, hors des emplois de dactylo, coiffeuse, vendeuse, n'imaginent aucune autre forme d'activité »⁴⁵. Or, difficile d'imaginer ce qui n'existe pas. Au début des années 1960, les filles, qui représentent près de 40 % des effectifs de l'enseignement professionnel, ne sont présentes qu'au sein de 15 groupes de spécialités de CAP, sur les 45 que compte l'industrie, et de surcroît concentrées dans les secteurs « couture, mode, lingerie, vêtement »⁴⁶. Dans le tertiaire, les filières hors métiers de bureau se développent au compte-goutte, comme la vente⁴⁷.

Les jeunes, en groupe mixte ou séparé, s'accordent donc sur un égal accès à la formation dans le cadre d'une complémentarité des sexes, néanmoins rarement contestée : si les filles doivent bénéficier des « mêmes chances de réussite » que les garçons en matière de formation professionnelle, elles ne « peuvent systématiquement rechercher les mêmes professions, qui ne leur conviennent pas toutes, alors que certaines leur sont plus particulièrement destinées »⁴⁸. La « mixité » des métiers n'est réellement vue que lorsqu'elle profite aux garçons, comme pour les jeunes filles et garçons de Coatandou (Finistère), qui estiment que « les femmes devraient

43. AN, 19770309/43, Fameck.

44. AN, 19770309/38.

45. AN, 19770309/43.

46. Moreau, 2013 ; Thivend, 2013.

47. Thivend, 2013.

48. AN, 19770309/18, Éclaireurs et éclaireuses de Carcassonne (Aude).

donc pouvoir accéder à tous les métiers qu'elle peut [sic] effectuer. Les hommes étant souvent contents d'employer les femmes à des métiers qui lui [sic] sont difficiles tel que les montages radio etc. Il serait normal que l'on facilite le travail de la femme.»⁴⁹

En conséquence, les formations à développer doivent demeurer dans le champ bien limité des « carrières féminines ». À Stenay, si filles et garçons du CEG réclament « un enseignement professionnel valable pour les filles comme pour les garçons », il faut développer les « spécialités désirées dans notre région » pour les filles : « L'enseignement ménager sous toutes ses formes (devenir de bonnes maîtresses de maison), le secourisme, les aides aux mères, la puériculture professionnelle, les emplois de bureau, la comptabilité, les métiers du textile... »⁵⁰. Seuls deux groupes, un de filles et un mixte, réclament une réelle mixité des formations professionnelles dans un sens égalitaire. Ces timides revendications précèdent alors de peu les premières circulaires ministérielles qui, à partir de 1966, encouragent l'admission des filles dans les sections industrielles des collèges et lycées d'enseignement technique⁵¹.

Les jeunes Algériens de Valenciennes constatent quant à eux l'accès difficile à une formation professionnelle, en CET ou en Centre de formation pour adultes, qui s'ajoute à celui « d'obtenir un emploi, quand on est de nationalité étrangère »⁵². Mais ce sont surtout les jeunes Français-e-s qui évoquent la situation de ces immigré-e-s, avec ambivalence. À Laval, six jeunes travailleurs en foyer s'inquiètent du traitement réservé aux jeunes étrangers malgré la formation reçue. À Beauregard en revanche, les jeunes filles et garçons qui réclament « la garantie de l'emploi » à la sortie du centre d'apprentissage s'inquiètent de l'arrivée d'une main-d'œuvre étrangère des anciennes colonies et pays limitrophes⁵³. Faut-il voir dans l'hostilité à l'égard des travailleurs étrangers un réflexe face à des tensions sur le marché du travail dans des contextes particuliers, de la crise de l'industrie lourde au manque de travail dans des petites villes de province ? Le faible nombre d'occurrences dissuade de trancher, mais l'ambivalence rappelle la précarité des populations immigrées et les difficultés de leur intégration.

49. AN, 19770309/27.

50. AN, 19770309/42.

51. Vouillot, 2007.

52. AN, 19770309/45.

53. AN, 19770309/13.

Les difficultés économiques, dans certaines régions et certains secteurs, accroissent la pression mise sur l'acquisition d'une qualification. À Ars-sur-Moselle, dans un dossier très documenté, la formation est un moyen de reconversion ou d'émigration⁵⁴. Lorsque la carence de l'emploi que provoque la crise de la sidérurgie s'accompagne d'une formation professionnelle mal conçue, les voyants sont au rouge. Les régions de mono-industrie sont ainsi dans une situation délicate et les jeunes auteur-e-s de nombreux dossiers mosellans en ont conscience. À l'inverse, dans la Loire, où la mono-industrie est aussi entrée en crise, les questions d'emploi et de formation n'apparaissent que dans un dossier sur 33.

Alors que, jusqu'aux années 1950, la possibilité de trouver un emploi faisait de la formation professionnelle initiale une promesse d'ascension professionnelle et sociale, mais ne la rendait pas indispensable, les menaces qui pèsent sur certains débouchés, notamment dans l'industrie lourde, transforment le rapport à la formation. La réforme scolaire est dépendante des mutations du marché du travail et, à ce titre, la question des diplômes revêt une grande acuité.

**LE PROBLÈME DE LA VALEUR ET DE LA RECONNAISSANCE DES DIPLÔMES:
LE CAP, PIVOT ENTRE L'ALLONGEMENT DES SCOLARITÉS ET LE TRAVAIL**

L'importance du CAP comme «diplôme du peuple»⁵⁵ se trouve confirmée par la critique vive de ce diplôme, sans remettre en cause son existence: on plaide pour un CAP mieux adapté aux qualifications et aux métiers recherchés sur le marché du travail, pour une meilleure reconnaissance salariale de la part des entreprises à l'égard des diplômé-e-s. L'importance de ce diplôme pour obtenir «un emploi dans des conditions négociées et garanties socialement» et pour rendre possible une carrière s'en trouve confirmée⁵⁶. De 1958 à 1984, le nombre d'élèves préparant un CAP en trois ans après la classe de 5^e, ou un CAP en deux ans ou un BEP après la 3^e, est multiplié par 2,5.

Le problème est celui de la reconnaissance du diplôme et de sa valeur sur le marché du travail. Les dossiers égrènent des cas de premier emploi sans rapport avec la formation et le diplôme.

54. AN, 19770309/43.

55. Brucy, Maillard et Moreau, 2013.

56. Eckert dans Brucy, Maillard et Moreau, 2013, p. 199.

Le diplôme du peuple ne serait-il pas celui des employeurs? Les Farandoleurs nîmois (un groupe folklorique de cheminots) critiquent la valeur du diplôme sur le marché du travail: «On nous annonce sans rire qu'avec un CAP ou mieux un BI, vous aurez des situations assurées, stables et bien payées. La réalité, c'est qu'un garçon qui sort d'un établissement scolaire est considéré comme un apprenti et payé comme tel.»⁵⁷ Cette situation crée de l'amertume et le sentiment que les études ne servent à rien.

À défaut de bénéficier de la formation professionnelle initiale en établissement, des espoirs sont placés dans la promotion sociale et la formation permanente. Les jeunes de l'organisation centrale des camps et activités de jeunesse et du tourisme populaire de Valenciennes se félicitent de l'offre locale en cours du soir, mais remarquent aussi la difficulté d'enchaîner de lourdes journées de travail et ces temps d'étude. Aussi l'amicale laïque La Chapelle, au Mans, revendique-t-elle une formation professionnelle permanente et rémunérée, seule susceptible de permettre une promotion sociale, position que rejoint la section jeunes CGT Lille chèques, composée quasi exclusivement de jeunes femmes (mais dont le dossier est écrit au masculin), qui estime nécessaire que ces cours relevant de la promotion sociale soient donnés sur le temps de travail.

L'énonciation de la nécessité de se former par les jeunes des milieux populaires en 1966-1967, telle qu'elle apparaît dans les dossiers conservés, est nouvelle. Elle correspond à un nouvel agencement des âges de la vie, dans lequel l'entrée sur le marché du travail est précédée par un temps de formation; la perception de difficultés à l'entrée sur le marché du travail, antérieures à la crise économique des années 1970, n'est pas étrangère à cet agencement. Les attentes populaires concernent la formation technique et professionnelle avant le baccalauréat. La création du baccalauréat professionnel en 1985 fait émerger la figure de l'ouvrier bachelier, mais la consultation de 1966 souligne que dans les années 1960, en France, le baccalauréat n'est qu'une perspective lointaine, voire inaccessible pour beaucoup de jeunes. L'allongement des scolarités à cette époque se double d'une conversion qui réduit peu à peu le «différentiel social d'ambition scolaire»⁵⁸. Les aspirations scolaires s'élèvent certes massivement dans la société, mais ce phénomène débute avant les années 1970 et prend d'abord la forme d'une

57. AN, 19770309/27. Le «BI» désigne le brevet industriel.

58. Poullaouec, 2010.

revendication de formation professionnelle, plutôt que d'une aspiration à la culture légitime que constituent néanmoins les études secondaires « classiques ».

La consultation nationale livre des indications quant au rapport des jeunes à la formation professionnelle, quelques années après la décision d'intégrer pleinement l'enseignement technique dans le système éducatif et en pleine « explosion scolaire ». Elle invite à réviser la chronologie de la démocratisation de l'enseignement et de la crise économique, à nuancer la coupure généralement évoquée entre un « âge d'or » de l'enseignement technique et une relégation dans le système éducatif. Malgré les limites de ces dossiers déclaratifs qui ne reflètent pas toujours la diversité des situations, l'étude du rapport social et biographique à la formation et aux diplômes qu'elle délivre, en particulier le CAP, fournit des indices probants des transformations à l'œuvre en France dans les années 1960.

BIBLIOGRAPHIE

BANTIGNY, Ludivine (2018), *1968. De grands soirs en petits matins*, Paris: Seuil.

BESSE, Laurent (2008), « Un ministre et les jeunes: François Missoffe, 1966-1968 », *Histoire@Politique*, vol. 4.

BRUCY, Guy, MAILLARD, Fabienne et MOREAU, Gilles (dir.) (2013), *Le CAP: un diplôme du peuple (1911-2011)*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

COPFERMANN, Émile (1962), *La génération des blousons noirs. Problèmes de la jeunesse française*, Paris: La Découverte (réédition 2003).

CROS, Louis (1961), *L'explosion scolaire*, Paris: Comité universitaire d'information pédagogique.

DE MAUPÉOU-ABBOUD, Nicole (1968), *Les blousons bleus: étude sociologique des jeunes ouvriers de la région parisienne*, Paris: Armand Colin.

DEFRESNE, Florence et KROP, Jérôme (2016), « La massification scolaire sous la V^e République. Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Éducation et Formations*, vol. 91.

DIVERT, Nicolas (2013), «Le CAP de l'habillement: la fin d'un diplôme ouvrier emblématique?», in Guy BRUCY, Fabienne MAILLARD et Gilles MOREAU (dir.), *Le CAP: un diplôme du peuple (1911-2011)*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 121-133.

DUBET, François (2018), *Trois jeunesses. La révolte, la galère, l'émeute*, Lormont: Au bord de l'eau.

ECKERT, Henri (2013), «CAP: La lente agonie d'un symbole?», in Guy BRUCY, Fabienne MAILLARD et Gilles MOREAU (dir.), *Le CAP: un diplôme du peuple (1911-2011)*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 193-212.

GOLDSTEIN, Reine et IDIART, Pierre (1965), *L'avenir professionnel des jeunes du milieu populaire. Analyse des réponses de 60 000 jeunes*, Paris: Les Éditions ouvrières.

HAICAULT, Monique et ROUSSELET, Jean (1964-1965), *Étude d'une promotion d'apprentis scolarisés de la métallurgie (RNUR)*, Paris: Centre d'études et de recherches sur les conditions d'emploi et de travail des jeunes.

IDIART, Pierre (1964), *Les jeunes travailleurs de 15 à 25 ans dans la France d'aujourd'hui*, Paris: Les Éditions ouvrières.

LEMBRÉ, Stéphane (2016), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris: La Découverte.

MOREAU, Gilles (2013), «Le CAP, quel genre de diplôme?», in Guy BRUCY, Fabienne MAILLARD et Gilles MOREAU (dir.), *Le CAP: un diplôme du peuple (1911-2011)*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 213-232.

NICOLE-DRANCOURT, Chantal et ROULLEAU-BERGER, Laurence (2001), *Les jeunes et le travail 1950-2000*, Paris: PUF.

POULLAOUËC, Tristan (2010), *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris: La Dispute.

PROST, Antoine (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France, vol. 4, Depuis 1930*, Paris: Perrin.

SCHIELÉ, Robert et MONJARDET, André (1964), *Les apprentis scolarisés. Leur mentalité vue par 5000 d'entre eux*, Paris: Les Éditions ouvrières.

SOHN, Anne-Marie (2001), *Âge tendre et tête de bois. Histoire des jeunes des années 1960*, Paris : Hachette Littératures.

SOHN, Anne-Marie (2002), « Un nouveau défi : traiter à égalité féminin et masculin, ou de l'histoire des femmes à l'histoire de "tous les garçons et les filles" », *Le Mouvement Social*, vol. 198, pp. 129-150.

TANGUY, Lucie (2013), « Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990 », *Revue française de pédagogie*, vol. 183, pp. 27-37.

THIVEND, Marianne (2013), « Former filles et garçons à un métier : Jalons pour une histoire sexuée des formations techniques et professionnelles (XIX^e-XX^e siècles) », in Fabien KNITTEL et Pascal RAGGI (dir.), *Genre et techniques : XIX^e-XXI^e siècle*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 25-37.

THIVEND, Marianne (2013), « Le genre des CAP commerciaux dans les années 1950 », in Guy BRUCY, Fabienne MAILLARD et Gilles MOREAU (dir.), *Le CAP : un diplôme du peuple (1911-2011)*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 149-162.

VIGNA, Xavier (2016), *L'espoir et l'effroi. Lutttes d'écritures et lutttes de classes en France au XX^e siècle*, Paris : La Découverte, 2016.

VOUILLOT, Françoise (2007), « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, vol. 2, n° 18, pp. 87-108.

ZANCARINI-FOURNEL, Michelle (2008), *Le moment 68. Une histoire contestée*, Paris : Seuil.

10. LA VIE EN CAP

GILLES MOREAU

En France, le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) est un diplôme historiquement central. Créé en 1911, il a longtemps caractérisé les trajectoires de formation des ouvriers, ouvrières, employés et employées qualifié-e-s, au point de devenir dans les années 1950 à 1970 un symbole de l'élite ouvrière¹. Cette centralité dans l'espace des formations professionnelles a été remise en cause par les politiques éducatives dans la seconde moitié du XX^e siècle : la volonté d'unification du système scolaire français² a progressivement fait de la voie professionnelle le « déversoir » des élèves que le « collège unique » ne pouvait plus ou ne voulait plus accueillir ; de plus, la transformation de l'offre de diplômes professionnels, avec notamment la création en 1966 du brevet d'études professionnelles (BEP)³ et, en 1985, du baccalauréat professionnel⁴, a remis en cause la suprématie du CAP sur la formation professionnelle. Avoir un CAP n'a donc plus le même sens : hier symbole de l'appartenance à une petite élite qualifiée, il est aujourd'hui souvent présenté ou vécu comme un diplôme de relégation.

Penser un diplôme comme le CAP suppose de l'inscrire dans un contexte scolaire, économique et social. Mais cette perspective doit aussi intégrer l'usage social et biographique qu'en font ceux et celles qui en sont titulaires. Ce qui revient, plus généralement, à interroger le sens social du diplôme en ne le réduisant pas à sa valeur d'échange sur le marché du travail, mais en prenant en compte aussi sa valeur d'usage et sa dimension symbolique⁵.

1. Grignon, 1971.

2. Prost, 2004.

3. Diplôme de niveau équivalent au CAP pensé à l'origine comme plus transversal et moins spécialisé que le CAP. Cf. Maillard, 2013.

4. Eckert, 1999 ; Prost, 2002 ; Beaud, 2002a.

5. Millet et Moreau, 2011.

Cet objectif suppose de prendre appui sur des sources empiriques à dimension sociohistorique⁶, en l'occurrence ici une centaine d'entretiens biographiques rétrospectifs conduits avec des titulaires d'un CAP obtenus à trois périodes différentes : les années 1960, les années 1980 et les années 2000. Ces entretiens, réalisés dans la région de Poitiers (en milieu urbain et rural), ne peuvent pas être considérés comme représentatifs, dans la mesure où il n'existe aucune base de données répertoriant les titulaires de CAP et autorisant donc un échantillonnage statistique. À défaut, la population enquêtée se veut diversifiée, mais raisonnée : l'équipe de recherche⁷ a porté une grande attention à faire varier les modalités de prise de contact avec les personnes interrogées pour éviter l'enfermement dans des réseaux ou les biais de l'entre-soi ; elle a été aussi attentive à interroger autant d'hommes que de femmes : en effet, si le CAP, comme beaucoup de diplômes professionnels, est fortement marqué par la non-mixité des métiers, il a toujours accueilli globalement une proportion de filles conséquente, supérieure la plupart du temps à 40 %⁸. Ce matériel présente néanmoins une petite faiblesse : tout entretien biographique est rétrospectif et soumis donc à « l'illusion biographique »⁹ ; c'est pourquoi, pour chaque période étudiée, des éléments du contexte sont mobilisés pour contenir au mieux les effets de reconstruction des trajectoires dans les récits de vie.

Pour chacune des périodes retenues, le CAP sera également restitué dans l'espace des diplômes, puis son usage social et biographique sera nourri par l'analyse des entretiens, avec, à chaque fois, l'approfondissement d'une trajectoire pour « penser par cas »¹⁰ et faire ressortir une argumentation de portée plus générale. Cette comparaison des années 1960, 1980 et 2000 a plusieurs objectifs. Elle vise à identifier les façons différenciées temporellement d'accéder au CAP et à l'emploi¹¹ en fonction des contextes socioscolaires et générationnels¹², mais également à décrire l'usage social du CAP. Bref, comment obtient-on un CAP ? Qu'en fait-on ? Qu'en

6. Guibert et Jumel, 2002.

7. La plupart de ces entretiens ont été réalisés soit par l'auteur, soit, sous sa responsabilité, par des chargé.e.s d'études d'AREAS (Association de recherche et d'échanges en anthropologie et sociologie). Quelques-uns ont aussi été réalisés par des étudiant.e.s de L2 de sociologie de l'université de Poitiers dans le cadre d'un cours de « Sociologie des certifications ». Dans ces trois configurations, la grille d'entretien, de type semi-directive, était la même.

8. Moreau, 2013.

9. Bourdieu, 1986.

10. Passeron et Revel, 2005.

11. Tanguy, 1986.

12. Chauvel, 1998.

pense-t-on? Quelle place occupe-t-il dans son devenir biographique? Quelle place occupe-t-il dans sa vie sociale? Autrement dit, qu'est-ce que « la vie en CAP »?

UNE BRÈVE PRÉHISTOIRE DU CAP

Le CAP partage en France avec le baccalauréat le titre de « vieux diplôme ». Certes, le second peut s'enorgueillir d'une ancienneté double : il a été créé en 1808¹³ ; mais le CAP peut faire valoir qu'il a survécu à des diplômes autrement plus connus que lui, comme le certificat d'études primaires (CEP), diplôme emblématique de la III^e République en France¹⁴.

La définition, la création et la mise en œuvre du CAP relèvent initialement du monde de l'atelier, tant est forte, au début du XX^e siècle, la conviction qu'une formation professionnelle doit répondre aux besoins particuliers des employeurs et être placée sous leur contrôle¹⁵. D'ailleurs, à sa création en 1911 sous le nom de CCP (certificat de capacité professionnelle), le CAP est exclusivement réservé aux jeunes ayant une expérience de travail d'au moins trois ans. Les hésitations sur sa dénomination – il ne deviendra CAP qu'en 1919 – attestent des dissensions et luttes sociales d'alors sur la reconnaissance des diplômes professionnels. Au final, la Direction de l'enseignement technique (DET), et donc l'État, imposera une vision du CAP élargie, fondée sur l'idée d'une formation « méthodique et complète » qui vise à édifier « l'Homme, le travailleur et le citoyen ». L'objectif est d'affranchir l'ouvrier, l'ouvrière, l'employé ou l'employée des contraintes économiques en leur donnant une autonomie de pensée tout en les munissant de connaissances et de savoir-faire constitutifs d'un métier.

Les premiers choix décisifs pour l'avenir du CAP s'effectuent à l'occasion du Front populaire, le mouvement social qui secoue la France en 1936. Les conventions collectives signées entre 1936 et 1939 définissent l'ouvrier ou l'ouvrière qualifié·e ou professionnel·le comme celui ou celle qui possède un métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un CAP. Dès lors, la prise en compte du CAP comme l'un des critères distinctifs de la qualification constitue un événement majeur de son histoire.

13. Marchand, 2010.

14. Cabanel, 2002.

15. Brucy, 1998.

Les débuts du CAP restent néanmoins difficiles. En 1913, 18 comités départementaux officiellement reconnus présentent 513 candidats, dont 409 seront reçus. S'observe ensuite une montée en puissance relativement lente jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Le nombre de reçus au CAP, qui dépasse à peine 5000 en 1927, atteint presque 15 000 en 1931, puis culmine à 27 000 en 1939. Néanmoins, il est loin de faire de l'ombre au certificat d'études primaires, le diplôme alors emblématique de la fin de la scolarité primaire pour l'immense majorité de la population : en 1939, les reçus au « certif » sont 14 fois plus nombreux que ceux au CAP.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le CAP offre un visage « statistique » bien différent. Dès le début des années 1950, il affiche près de 100 000 reçus chaque année, chiffre qui constitue un minimum durable, puisqu'il est encore en vigueur au moment de son centenaire en 2011, tout comme aujourd'hui¹⁶.

LE CAP DES ANNÉES 1960

Les années 1960 sont régulièrement présentées en France comme celles, « heureuses », des Trente Glorieuses, là où l'accès à l'emploi était aisé avec un taux de chômage très bas et où l'essor de la consommation donnait l'impression d'un « ascenseur social » en bon état de fonctionnement¹⁷. Pourtant, les logements étaient rares, la pollution battait son plein¹⁸, la guerre d'Algérie et d'autres conflits coloniaux persistaient et les libertés individuelles, notamment familiales, restaient relativement verrouillées.

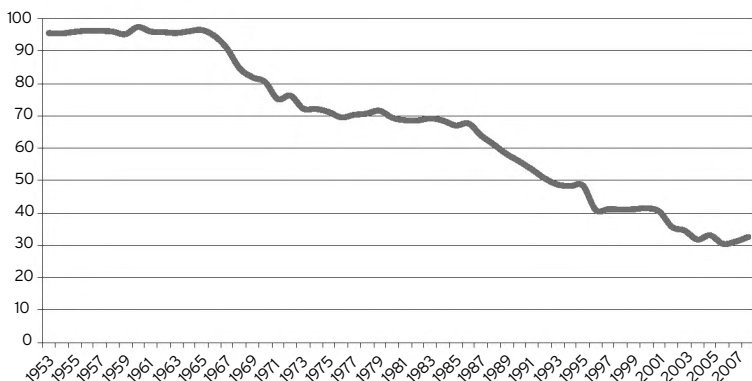
Le CAP est alors à son zénith dans le champ de la formation professionnelle de niveau inférieur ou égal au baccalauréat. Quasi monopolistique (tableau 1), il est presque la seule voie possible pour accéder aux qualifications ouvrières ou employées. Qu'en font ceux et celles qui y accèdent ? Comment vivent-ils ou vivent-elles l'accession à ce diplôme ?

16. En 2019, 165 000 jeunes préparent le CAP en centre de formation d'apprentis et 105 000 en lycée professionnel.

17. Baudelot et Establet, 2000.

18. Pessis, Topçu et Bonneuil, 2013.

TABLEAU 1: PROPORTION, EN POURCENTAGE, DE CAP DANS L'ENSEMBLE DES DIPLÔMES PROFESSIONNELS DE NIVEAU INFÉRIEUR OU ÉGAL AU BACCALAURÉAT DISTRIBUÉS ANNUELLEMENT EN FRANCE (ENTRE 1953 ET 2008)



Source: traitement secondaire de données du Ministère de l'éducation nationale.

Les entretiens conduits avec des hommes et des femmes ayant obtenu le CAP dans les années 1960 (N = 31) montrent que les histoires de « vie en CAP » ne sont pas toutes similaires, loin de là. Mais des récurrences s'observent.

La plus significative renvoie à la trajectoire scolaire des futur·e·s titulaires de CAP: tous et toutes passent directement de l'enseignement primaire à la formation professionnelle, sans transiter par le collège (secondaire). Les deux ordres d'enseignement qui ont caractérisé la France pendant toute la première moitié du XX^e siècle¹⁹ perdurent encore, malgré les réformes en cours. Ce n'est qu'à la fin de la période, à l'approche des années 1970, que certain·e·s passeront deux ans dans le premier cycle du secondaire (collège) avant de préparer le CAP dans une école professionnelle ou en apprentissage chez un patron.

Pour autant, le chemin vers le CAP n'est pas à l'époque assimilé à l'échec scolaire. Au contraire: au primaire, ceux et celles qui feront un CAP sont, à défaut d'être excellents, des élèves corrects qui ne rencontrent pas de difficultés majeures; d'ailleurs,

19. Prost, 2004.

tous et toutes ont eu le certificat d'études primaires et certains et certaines rappellent dans les entretiens que l'entrée dans les centres d'apprentissage (école professionnelle à temps plein de l'époque) pour préparer le CAP se faisait sur concours. Leur relative, mais effective, réussite scolaire n'est pour autant pas le produit d'une mobilisation scolaire de leurs parents. La plupart disent n'avoir pas eu de suivi ou de surveillance spécifique de leur famille dans le domaine scolaire, même si plusieurs affirment que leurs parents étaient contents de leur réussite au CAP. Le CAP offrait donc une possibilité, pour les enfants des catégories populaires qui voulaient et/ou pouvaient poursuivre au-delà du primaire, d'accéder à un métier reconnu et certifié par un diplôme. Il permettait aussi dans le monde agricole une « sortie de classe », tant sont alors nombreux les enfants de petits paysans qui rejoignent par l'intermédiaire du CAP le monde salarié, l'exploitation parentale souvent vivrière n'offrant plus, dans une agriculture en pleine industrialisation²⁰, des conditions de survie acceptables. En ce sens, le CAP a été un outil de la salarisation, et corrélativement de l'urbanisation, de la France.

Le diplôme, comme attestation officielle, était dans ces années 1960 très rarement demandé lors des embauches; le déclaratif suffisait. D'ailleurs, la population interrogée diverge quant à l'appréciation du CAP. Une partie affirme qu'il était « *un bon truc* »²¹, qu'il « *ouvrait des portes* », qu'il était une « *référence* »; ils et elles pensent qu'on peut aujourd'hui le comparer au baccalauréat professionnel, voire au brevet de technicien supérieur (BTS²²), propos qui témoignent d'une réhabilitation de soi au regard de la dévalorisation contemporaine du CAP; mais d'autres estiment que le marché du travail était tel que le diplôme ne faisait pas trop de différence. De fait, toutes les trajectoires reconstituées témoignent que l'insatisfaction dans un poste de travail conduisait rapidement à en chercher un autre. La quête d'un meilleur salaire et/ou d'une entreprise plus « sociale » motivaient ces changements qui, du coup, relevaient d'une sorte de « lutte des classes individuelle ». Très souvent, cette mobilité se faisait sans changer de métier. En effet, le CAP des années 1960 est assimilé, voire confondu, avec le métier. Le CAP de mécanicien faisait le mécanicien, celui de

20. Mendras, 1970.

21. Toutes les citations en italique sont des extraits d'entretiens.

22. Diplôme professionnel d'une durée de deux ans après le baccalauréat.

coiffeur la coiffeuse et celui de boulanger le boulanger. À défaut de stabiliser sur le marché du travail, le CAP stabilisait dans un métier, engageant son titulaire dans une carrière longue dans la profession apprise. Pour autant, la trajectoire n'était pas toujours uniforme, loin s'en faut. La mobilité intragénérationnelle est assez prégnante dans les «vies en CAP»: vers la mise à son compte souvent, mais aussi par des déplacements «vers le haut» dans la hiérarchie salariale.

Bien sûr, tou-te-s les titulaires d'un CAP dans les années 1960 n'épousaient pas la totalité des caractéristiques énoncées ci-dessus, mais l'uniformité était assez grande côté masculin. Pour les jeunes femmes, en revanche, le choix du CAP, et donc du métier appris, semble avoir eu des effets plus déterminants sur la trajectoire professionnelle à venir. Pour le dire vite, le CAP de couturière souffrait d'un handicap face à l'essor de l'industrie textile²³, quand celui de sténodactylo, un métier nouveau à l'époque, avait le vent en poupe. Dans une société en voie de tertiarisation, les CAP liés aux emplois de bureau apparaissent vraiment comme des leviers de la professionnalisation des femmes et surtout de leur salarisation continue, y compris après la naissance des enfants, comme l'illustre la «vie en CAP» de Danielle²⁴:

Danielle a passé le CAP en 1960. Ses parents sont petits agriculteurs, en Charente-Maritime. Ils *«n'avaient pas beaucoup d'argent», «n'était pas aisés et n'avaient pas grand-chose à se mettre sur le dos» [...] «On n'avait pas beaucoup d'affaires. Enfin, on avait la blouse, donc ça cachait tout ce qui n'était pas beau, les chemises à trous.»* Néanmoins certains oncles ou tantes de Danielle avaient déjà quitté la terre pour devenir fonctionnaires, ce qui ouvrait peut-être le champ des possibles, d'autant que Danielle et sa sœur jumelle sont bonnes élèves au primaire, sans que leurs parents y soient pour grand-chose: *«Tu sais, on se posait pas trop la question, fallait y aller. On allait à l'école, mais ça ne nous déplaisait pas. [Nos parents] n'étaient pas sévères et ils nous faisaient confiance complètement. [...] Ils nous ont pas aidés à faire... mon père était*

23. El Amrani-Boisseau, 2012; Divert, 2013.

24. Les prénoms ont été changés pour préserver l'anonymat des personnes interrogées. Par ailleurs, de nombreux autres portraits pourraient être présentés pour comprendre «la vie en CAP» à chacune des périodes étudiées, mais le cadre d'un chapitre d'ouvrage ne permet pas de les multiplier.

toujours présent si on avait besoin de quoi que ce soit, mais pour les devoirs, nous on s'organisait toutes seules. »

C'est l'instituteur qui insiste auprès des parents pour que Danielle et sa sœur fassent un CAP dans une école professionnelle situé à 20 kilomètres. Elles y partaient en vélo le lundi matin pour ne revenir que le samedi midi et dormaient chez une logeuse qui hébergeait une douzaine de jeunes filles dans une pièce non chauffée et surveillait leurs devoirs le soir. Danielle n'a pas souvenir d'avoir choisi la sténodactylo, mais *« le fait qu'on [lui] dise qu'elle travaillerait dans un bureau, c'était le summum, quoi, voilà, forcément! On se sentait un peu valorisées. »* Si elle connaissait les machines à écrire, la sténo fut une grande découverte: *« Quand on est arrivées au premier cours de sténo, on ne savait pas ce que c'était. C'est quand même... léger que personne nous ait dit "la sténo c'est ça", voilà, c'est fou quoi. »* La veille de l'examen, c'est un voisin qui les conduit à La Rochelle chez une connaissance de leur grand-père. Le succès est au rendez-vous, puisque Danielle a pendant sa formation de bonnes, voire de très bonnes appréciations de ses enseignants. Elle n'a d'ailleurs pas trouvé l'examen difficile: *« On avait des bonnes notes, alors, c'était pas... parce que j'étais bien notée, dans la mesure où j'étais bien notée, on peut pas trouver trop difficile. J'ai un peu, je dirais que j'ai plus paniqué pour le certificat d'études. »* Le père de Danielle intervient ensuite auprès d'un élu du canton pour envisager la possibilité d'une embauche dans l'administration. Un mois après l'examen, les jumelles sont convoquées pour un poste de secrétaire aux services centraux de Conseil général²⁵ de Charente-Maritime. À 17 ans, Danielle est recrutée, elle restera à ce poste jusqu'à sa retraite; sa jumelle la rejoindra dans la même institution quelques mois après. Le CAP était une condition sine qua non de son recrutement: c'est la seule fois où elle a dû en présenter l'attestation. Son mari fera lui carrière à la Société nationale des chemins de fer (SNCF), où il finira cadre, par promotion interne, et leurs deux filles accéderont à l'université.

25. Structure administrative qui, en France, gère les départements.

LE CAP DES ANNÉES 1980

Au début des années 1980, le CAP approche les 300 000 lauréats par an, mais il décroît ensuite et repasse sous la barre des 200 000 en 1996²⁶. Sa période faste prend fin, entre autres parce qu'il a perdu le quasi-monopole qu'il exerçait sur la certification professionnelle : les années 1980 voient le poids du CAP dans les diplômes professionnels de niveau inférieur ou égal au baccalauréat décliner, au point de passer sous la barre des 50 % (tableau 1).

Le CAP subit de plein fouet les effets de politiques publiques qui, depuis 1959, visent l'allongement de la scolarité. Il doit, lui aussi, élever son niveau de recrutement, lequel s'opérait initialement à l'issue de l'école primaire. Ce sera désormais au collège : après la 5^e, puis à l'issue de la 3^e lors de la mise en place du « collège unique », validé définitivement avec la réforme Haby de 1975. Mais la volonté politique de scolariser au collège tous les jeunes de 11 à 16 ans se heurte à la diversité des publics, aux profils et aux attentes hétérogènes. La sociographie du public accueilli en CAP en est modifiée : les élèves entrant en CAP ne sont plus sélectionnés à l'entrée comme ce fut le cas jusqu'en 1967 et sont de plus en plus ceux et celles dont le « collège unique », marqué par le savoir académique, ne veut pas ou plus. Cette politique renforce de fait la hiérarchie entre la voie professionnelle et la voie générale et technologique. La création en 1966 du BEP, brevet d'études professionnelles, ajoutera un soupçon d'inquiétude pour l'avenir du CAP. Diplôme de même étage dans la nomenclature des niveaux de formation française (niveau V), le BEP est présenté comme mieux adapté au marché du travail du fait d'une construction plus transversale et d'une moindre spécialisation²⁷. L'anathème contre le CAP est lancé : trop spécialisé, trop peu adapté aux « demandes » des entreprises, en un mot : dépassé.

D'aucuns en prédirent désormais la disparition, surtout quand, en 1985, est lancée la politique des « 80 % au bac » et créé le baccalauréat professionnel. Cette seconde « massification » du système éducatif français a lieu dans un contexte de montée du chômage des jeunes²⁸. Et le CAP n'a plus beaucoup d'armes pour se défendre : ses titulaires éprouvent des difficultés croissantes à trouver un emploi lorsqu'ils sortent du système éducatif. Ainsi, entre 1976 et 1986,

26. Moreau, 2012.

27. Maillard, 2011.

28. Prost, 2002.

leur taux de chômage à l'issue de la formation passe de 21 % à 57 %. Exit le CAP, vive le « bac pro » ?²⁹

Les récits de vie des titulaires du CAP des années 1980 (N = 33) montrent, de fait, de nombreuses différences avec les années 1960.

Le CAP dans les années 1980 concerne davantage des élèves en difficulté scolaire. Pas tant au primaire, où les personnes interrogées continuent à se qualifier de « moyennes », mais au collège, où les difficultés se font plus fortement ressentir et « motivent » le choix d'une orientation en CAP. Les hommes et les femmes confronté-e-s à ces difficultés au début de l'enseignement secondaire les attribuent volontiers à un désamour avec les enseignements, et particulièrement les mathématiques, lesquelles sont désormais dites « modernes »³⁰ et donc pensées par les futur-e-s titulaires d'un CAP comme abstraites, donc inutiles. Mais par un effet de retournement de stigmatisation – lié peut-être aussi à une reconstruction rétrospective³¹ –, ils et elles n'en font pas l'unique raison de leur orientation en CAP et y opposent souvent une vocation « enfantine » pour un métier, chose très rarement formulée dans les années 1960.

Les années 1980 révèlent aussi combien la France est alors devenue pleinement une « société des diplômés »³² : l'attestation du CAP, quasiment inutile dans les années 1960, est désormais très souvent demandée par les employeurs ; mais surtout, le CAP n'étant plus en position monopolistique dans la formation professionnelle, il est de plus en plus souvent « accompagné » d'autres diplômes dans les trajectoires de formation, dans une logique, nouvelle, d'accumulation de diplômes. C'est bien sûr le cas lorsque la personne interrogée préparait un CAP et un BEP « jumelé »³³, comme c'était alors possible, mais aussi lorsqu'elle additionne plusieurs CAP ou mentions complémentaires³⁴, successivement ou un peu plus tard au titre de la formation continue.

Si dans les années 1960, le CAP se confondait facilement avec le métier, c'est nettement moins le cas dans les années 1980. Les titulaires du CAP sont confrontés à un marché du travail nettement détérioré. Vu de loin, on pourrait voir une ressemblance

29. Legrand et Solaux, 1992.

30. Sido, 2013.

31. Bourdieu, 2004.

32. Millet et Moreau, 2011.

33. Possibilité pour les jeunes, dans certains secteurs d'activité, de préparer pendant la même formation de deux ans à la fois le CAP et le BEP de la spécialité.

34. Diplôme en un an de spécialisation complémentaire au CAP.

entre ces deux périodes : les trajectoires d'insertion sont souvent marquées par des changements d'employeurs. Mais autant, dans la première phase, ce sont les titulaires du CAP qui menaient la danse, autant le rapport de force s'est inversé dans les années 1980 : le marché du travail impose les changements d'employeurs et, chose nouvelle, des périodes de chômage ; du coup, le métier associé au CAP en fait souvent les frais, comme dans le cas de Gilles relaté ci-dessous :

Gilles a 49 ans au moment de l'entretien. Il a passé un CAP de menuiserie en 1983, obtenu dans un lycée professionnel de la région parisienne. Petit-fils de mineur, sa mère est ouvrière dans une usine et son père représentant pour une entreprise de composant électronique. Son frère, plus jeune de huit ans, a fait également un CAP, en comptabilité. L'histoire sociale de Gilles est marquée par des difficultés scolaires : *« Je ne dirais pas en primaire, tout ce qui est école primaire, c'était moyen, mais je n'ai jamais été bon à l'école. Ça n'a jamais été ma tasse de thé. Et j'ai fait ma 6^e. J'ai redoublé ma 6^e. Je suis passé en 5^e. Et à la fin de la 5^e, la prof a appelé mon père et a dit : "Il ne faut pas le laisser là, ça ne sert à rien du tout." »* Le choix de la menuiserie vient d'un intérêt d'enfant pour le bricolage et le travail du bois. Sa famille ne lui imposait pas de suivi scolaire particulier : *« Mes parents aussi y sont peut-être pour quelque chose. Enfin, pour mes études. Je parle quand j'étais jeune. Parce que moi, il y en a aucun qui a suivi... mes devoirs ou... Ma mère n'était pas trop forte, forte. Voire moins que ça. Moins que moi. Et puis mon père rentrait à 19 heures le soir, de son boulot, donc on n'a jamais été suivis quoi. Avec mon frère on a toujours... si on n'avait pas envie de faire les devoirs, on disait qu'on les avait faits quoi. »* Gilles estime donc que le CAP l'a « sorti de la misère », d'autant que la pédagogie en lycée professionnel lui a redonné confiance³⁵ : *« C'est vrai que mes résultats ont été nettement plus. Nettement mieux. J'ai commencé à avoir la moyenne [rire]. Je n'ai pas ramené de 20, mais c'était déjà bien parce que je me sentais bien et puis c'était mon truc à moi quoi. »* Ce qui ne l'a pas empêché de « stresser » lors de l'examen, même s'il n'avait pas préparé les épreuves. Au final, il est très satisfait de son succès : *« J'étais super content. Je savais*

35. Les enseignant-e-s de lycée professionnel pratiquent assez systématiquement une « sur-notation » des élèves qu'ils et elles accueillent pour tenter de reconstruire un nouveau rapport au savoir. Cf. Jellab, 2008.

que j'allais travailler. Que j'allais avoir des sous. Que j'allais pouvoir acheter une voiture, passer mon permis. [...]. Et puis quitter l'école aussi, j'étais très content [rire]. Quand même j'étais super content. Non, non c'était de bons souvenirs». De fait, il travaille dès la rentrée suivante comme menuisier pendant trois ans. Puis les difficultés de son entreprise le conduisent à changer et à quitter son métier. Gilles sera successivement ouvrier dans l'usine où travaille sa mère, puis ouvrier en électronique. Il connaîtra ensuite une période de chômage de deux ans suite à la mutation de sa femme, qui travaille dans la petite fonction publique, à Poitiers. Il tente à nouveau sa chance en menuiserie : « *Donc bah j'ai fait du porte-à-porte. Je suis parti faire toutes les menuiseries de Poitiers. Et je n'ai pas trouvé.* » À cette occasion l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) lui finance une formation de chauffagiste, par laquelle il obtiendra un autre CAP. Mais, « *ce n'était pas [s]on truc. Non ce n'était pas. J'ai perdu un an là encore. J'aurais mieux fait d'aller bosser, enfin de continuer à chercher.* » Il tentera ensuite de reprendre un café, qu'il a préalablement entièrement rénové : l'expérience durera quatre ans. Il devient ensuite installateur de cuisine, puis travaille dans la restauration et dans un institut médico-éducatif (IME) comme homme d'entretien. Gilles avait une « recette » pour survivre sans trop de mal dans ce contexte économique : le porte-à-porte : « *J'ai toujours eu mes boulots comme ça. Le porte-à-porte. J'ai toujours fait comme ça, je n'ai jamais envoyé de lettre, mais ça a toujours marché. [...]. Les cinq premières [entreprises] c'était non et puis la dernière c'était « Bah ouais pas de problème. » [...] Pour moi un CV, c'est, ça ne présente rien. On met ce que l'on veut dessus. Que parler, il voit qu'on a des termes techniques, qu'on y arrive. Je trouve ça plus sympa déjà et puis plus efficace.* » Au moment de l'enquête, il travaille dans la fonction publique territoriale, dans une commune : ses expériences multiples l'ont cette fois-ci servi pour un poste d'ouvrier municipal polyvalent. Du coup, il n'envisage plus de changer : « *Tout compte fait c'est bien. Tout le monde est content de moi donc... [rire] ça va.* »

LE CAP DES ANNÉES 2000

Menacé dans les années 1980, le CAP a finalement réussi le tour de force de voir, d'une part, ses effectifs repartir à la hausse et, d'autre part, son « concurrent historique », le BEP, quasi effacé

de la carte des diplômes du fait de son intégration au cursus du baccalauréat professionnel préparé depuis 2007 en trois ans après la 3^e 36.

En fait, prenant acte de la persistance d'emplois d'exécution, et même de leur développement dans certains secteurs d'activité comme les services à la personne ou la sécurité, les politiques ministérielles décident au tournant du siècle de « relancer » le CAP. Pour autant, son poids dans l'ensemble de la formation professionnelle peine à se rétablir : à l'orée du XXI^e siècle, il pèse à peine 30 % des diplômes professionnel de niveau de niveau inférieur ou égal au baccalauréat (tableau 1).

Qui sont les hommes et les femmes qui préparent encore ce diplôme, alors que le taux de bacheliers par génération s'élève aux alentours des 80 % ? Qui sont ceux et celles qui s'éloignent ainsi de la nouvelle norme scolaire française d'une « jeunesse bachelière » ?

Au regard des années 1980, le CAP du début du XXI^e siècle est de plus en plus souvent préparé par apprentissage plutôt qu'en établissement scolaire³⁷. En ce cas, il attire surtout des élèves qui rencontrent des difficultés à l'école, qui ne bénéficient pas d'un fort suivi scolaire de la part de leurs parents et, corrélativement, des jeunes intéressés par le « petit salaire » que permet l'apprentissage³⁸. Mais les entretiens (N = 31) montrent que la prégnance du baccalauréat comme nouvelle norme est plus fortement présente que dans les années 1980 : ceux et celles qui préparent un CAP savent qu'ils sont pris dans un processus d'allongement des études et donc de la jeunesse, auquel leur orientation déroge. Tous ou toutes n'en prennent pas ombrage, et certain-e-s retournent à leur profit cet allongement en amplifiant la logique de cumul des diplômes déjà observée dans les années 1980 : CAP, BEP, mention complémentaire, bac professionnel ou brevet professionnel, voire BTS ou licence, voisinent parfois dans les histoires scolaires d'une partie des personnes interrogées. Mais à la différence des années 1980, où l'accumulation des diplômes était plutôt horizontale (plusieurs diplômes de même niveau), le cumul des années 2000 cherche à permettre à ceux et celles entré-e-s dans la voie professionnelle par le CAP un déplacement vertical, vers le baccalauréat

36. Jusqu'alors, le Baccalauréat professionnel se préparait en deux ans après un BEP ou plus exceptionnellement un CAP. Cf Maillard, 2013.

37. Moreau, 2003 ; Lemètre et Moreau, 2013.

38. Moreau, 2005.

professionnel, le brevet professionnel (BP)³⁹, voire le BTS, vers le haut, en fait, parfois pour « retrouver la voie normale »⁴⁰. S'observent aussi parfois des réorientations vers un CAP après des études en lycée ou dans le supérieur. Bref, le CAP peut désormais précéder, ou succéder, d'autres diplômes, puisque le temps long de la jeunesse autorise désormais les parcours réticulaires. Il peut même être un diplôme de « légitimation » pour des adultes qui opèrent une bifurcation ou une reconversion professionnelle⁴¹, notamment vers des métiers d'art (photographie, art textile, etc.) après une carrière dans le monde salarié qu'on ne supporte plus. Pour autant, les titulaires du seul CAP demeurent nombreux et leurs trajectoires témoignent de l'important travail qu'opère le CAP dans la remédiation sociale en direction de jeunes en grande difficulté scolaire. La « vie en CAP » de Cendrine illustre cette dernière configuration :

Cendrine a 26 ans et a passé un CAP de vente en boulangerie en 2006. Son père est manutentionnaire dans l'imprimerie et sa mère assistante maternelle, après avoir travaillé dans une maison de retraite. Elle a un demi-frère, une demi-sœur et une sœur. Ces deux sœurs ont un CAP (respectivement de cuisine et de petite enfance), mais l'une d'elle a eu préalablement un baccalauréat, *« général, je ne sais plus lequel, bac + 2, qui ne lui sert à rien »*, puisqu'elle travaille dans un centre d'appels. Cendrine ne sait plus si son frère, qui est magasinier, a un diplôme. Elle vit seule avec sa fille. Le père de celle-ci n'a aucun diplôme. Cendrine et lui se sont rencontrés alors qu'elle était en apprentissage et préparait son CAP. Il a longtemps été serveur dans un restaurant, mais est actuellement au chômage.

La scolarité de Cendrine n'a pas été heureuse. Elle n'a jamais aimé *« rester assise sur une chaise toute la journée »*. *« Je n'étais pas mauvaise du tout, même, c'est que je m'ennuyais [...] Alors les profs, ils convoquaient mes parents. On leur disait qu'il fallait qu'ils aillent voir une psy pour moi. Bien du coup mes parents m'ont emmenée voir une psy et la psy elle a découvert que je me faisais chier [rire]. »* Cendrine a redoublé une fois à la fin de l'enseignement primaire

39. Diplôme professionnel en deux ans se préparant après un CAP ou un BEP, mais n'autorisant pas, contrairement au baccalauréat professionnel, l'accès à l'enseignement supérieur (tertiaire). Ce diplôme n'est accessible que par l'apprentissage en entreprise.

40. Beaud, 2002b.

41. Denave, 2015.

et a ensuite eu régulièrement des problèmes avec les maths et l'anglais. Elle pense que ses parents auraient préféré qu'elle « *aille plus loin* », même s'ils ne suivaient pas beaucoup sa scolarité.

À la fin du collège, Cendrine voulait travailler : faire un apprentissage en vente textile. Comme elle ne trouve pas de maître d'apprentissage, elle se rabat sur la vente en boulangerie. « *Mais ce n'était pas mon truc.* » Elle n'a pas aimé son apprentissage, car ses employeur-e-s n'étaient jamais là et la laissaient tenir le magasin avec une autre apprentie. Sa patronne était « *mauvaise* », mais au centre de formation d'apprentis (CFA), Cendrine avait plutôt des bonnes notes, même en maths, où il fallait faire du calcul et des comptes de caisse. Au final, elle obtient le CAP : « *Je sais que je l'ai eu euh, pile-poil, avec 10 et quelques de moyenne.* » Elle travaille ensuite à la préparation dans un snack, mais est licenciée après sa période d'essai. Elle fait ensuite de l'intérim : ménage et maintenance principalement, qu'elle alterne avec des périodes de chômage. Elle est ensuite embauchée comme employée polyvalente pendant cinq ans dans le restaurant où travaille alors son compagnon, père de sa fille. Un changement de propriétaire et de management dans ce restaurant la conduit à accepter une rupture conventionnelle et, comme elle vient de se séparer du père de sa fille, elle se retrouve seule à l'élever et vit avec 900 euros par mois. Aiguillée vers une mission locale pour l'emploi, elle obtient un contrat aidé, le Contrat Emploi Avenir⁴², pour préparer un nouveau CAP, d'employée de collectivité cette fois-ci, avec un rêve : se faire titulariser dans l'établissement scolaire qui l'accueille pour son contrat d'insertion.

CONCLUSION

La place du CAP a, entre les années 1960 et 2000, profondément changé dans le champ des diplômes professionnels. Si les politiques publiques n'ont pas conduit à sa disparition, c'est en grande partie à cause de sa plasticité⁴³. Diplôme polymorphe, il nourrit différents aspects de la politique éducative : qualification, (re)médiation scolaire, formation continue, régulation de nouveaux métiers, formation continue, etc.

Il en va de même dans l'appropriation qu'en font ceux et celles qui le préparent. Si, suivant les époques, le CAP a un usage social

42. Dispositif public de soutien à l'insertion professionnelle des jeunes peu ou pas diplômés.

43. Brucy, Maillard et Moreau, 2013.

spécifique lié au contexte scolaire et économique, il s'articule aussi étroitement aux trajectoires sociale et scolaire des individus et aux processus de socialisation afférents. Les formes d'appropriation et la légitimité du CAP diffèrent suivant le contexte « local » dans lequel il est obtenu. Ainsi, s'il est fréquent dans la famille élargie, alors l'entre-soi en fait encore un diplôme « respectable » et apprécié ; s'il est présent dans un milieu où la norme du baccalauréat est présente ou se développe, il peut être vécu comme une relégation, voire un échec. L'estime qu'on lui porte peut aussi varier suivant le moment où il est obtenu dans la trajectoire de formation : faire un CAP pour légitimer une conversion professionnelle n'a pas le même sens que s'il s'agit simplement d'éviter d'être catalogué sans diplôme, ou encore de valider *in fine* une scolarité chaotique.

Ces constats interrogent ce que devrait être une sociologie du diplôme⁴⁴. Ils invitent à prendre au sérieux ce que font les agents sociaux de leurs certifications, le rapport qu'ils et elles entretiennent à la diplômation, et à ne plus se contenter d'utiliser le diplôme comme catégorie statistique de niveau ou de classement tant la prise en compte des trajectoires montre combien, à diplôme égal, les destins sociaux se démarquent. Un diplôme n'est jamais obtenu « hors sol » et n'a donc pas de sens *ex nihilo*.

BIBLIOGRAPHIE

BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger (2000), *Avoir 30 ans, en 1968 et en 1998*, Paris : Seuil.

BEAUD, Stéphane (2002a), *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris : La Découverte.

BEAUD, Stéphane (2002b), « Le rêve de retrouver la “voie normale” : les bacs pros à l'université », in Gilles MOREAU (éd.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris : La Dispute, pp. 215-227.

BOURDIEU, Pierre (1986), « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63, pp. 69-72.

BOURDIEU, Pierre (2004), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris : Raisons d'agir.

44. Millet et Moreau, 2011.

BRUCY, Guy (1998), *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Paris: Belin.

BRUCY, Guy, MAILLARD, Fabienne et MOREAU, Gilles (éds) (2013), *Le CAP, un diplôme du peuple (1911-2011)*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

CABANEL, Patrick (2002), *La République du certificat d'études*, Paris: Belin.

CHAUVEL, Louis (1998), *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*, Paris: PUF.

DENAVE, Sophie (2015), *Reconstruire sa vie professionnelle*, Paris: Presses universitaires de Rennes.

DIVERT, Nicolas (2013) «Le CAP de l'habillement: la fin d'un diplôme ouvrier emblématique?», in Guy BRUCY, Fabienne MAILLARD et Gilles MOREAU (éds), *Le CAP? Un diplôme du peuple*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 121-133.

ECKERT, Henri (1999), «L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les "bac pro" entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés», *Revue française de sociologie*, vol. 40, n° 2, pp. 227-253.

EL AMARI-BOISSEAU, Frédérique (2012), *Filles de la terre. Apprentissages au féminin (Anjou 1920-1950)*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

GRIGNON, Claude (1971), *L'ordre des choses*, Paris: Minuit.

GUIBERT, Joël et JUMEL, Guy (2002), *La sociohistoire*, Paris: Belin.

JELLAB, Aziz (2008), *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

LEGRAND, Louis et SOLAUX, Georges (1992), «Du CAP et de ses usages... (1959-1992)», *Revue française de pédagogie*, vol. 100, pp. 47-58.

LEMÉTRE, Claire et MOREAU, Gilles (2013), «Le CAP, portrait sociographique», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 4, pp. 51-69.

MAILLARD, Fabienne (2011), «La fin du BEP?», in Mathias MILLET et Gilles MOREAU (éds), *La société des diplômés*, Paris: La Dispute, pp. 131-145.

- MAILLARD, Fabienne (2013), «La disgrâce d'un diplôme professionnel français: le brevet d'études professionnelles», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 4, pp. 71-90.
- MARCHAND, Philippe (éd.) (2010), *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne?* Lyon: INRP-Revue du Nord.
- MENDRAS, Henri (1970), *La fin des paysans*, Paris: Armand Colin.
- MILLET, Mathias et MOREAU, Gilles (éds) (2011), *La société des diplômés*, Paris: La Dispute.
- MOREAU, Gilles (2003), *Le monde apprenti*, Paris: La Dispute.
- MOREAU, Gilles (2005), «Jeunesse et travail: le paradoxe des apprentis», *Formation Emploi*, vol. 89, pp. 35-46.
- MOREAU, Gilles (2012), «CAP in situ et CAP scolaire», *Revue française de pédagogie*, vol. 180, pp. 31-42.
- MOREAU, Gilles (2013), «Le CAP, quel genre de diplôme?», in Guy BRUCY, Fabienne MAILLARD et Gilles MOREAU (éds), *Le CAP. Un diplôme du peuple*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 213-231.
- PESSIS, Céline, TOPÇU, Sezin et BONNEUIL, Christophe (2013), *Une autre histoire des « Trente Glorieuses »*, Paris: La Découverte.
- PASSERON, Jean-Claude et REVEL, Jacques (éds) (2005), *Penser par cas*, Paris: Éditions de l'EHESS.
- PROST, Antoine (2002), «La création du baccalauréat professionnel: histoire d'une décision», in Gilles MOREAU (éd.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris: La Dispute, pp. 95-111.
- PROST, Antoine (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, Paris: Perrin.
- SIDO, Xavier (2013), «L'enseignement des mathématiques en CAP: 1945-1985», in Guy BRUCY, Fabienne MAILLARD et Gilles MOREAU (éds), *Le CAP. Un diplôme du peuple*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 89-102.
- TANGUY, Lucie (éd.) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France*, Paris: La Documentation française.

11. RECOURIR À UN GROUPEMENT D'EMPLOYEURS D'INSERTION ET DE QUALIFICATION POUR FAVORISER LA « DIVERSITÉ » EN ENTREPRISE. DE L'INSERTION DE QUI PARLONS-NOUS ?¹

MAËL DIF-PRADALIER

Face à la sous-représentation de certains groupes (par exemple, les jeunes d'origine immigrée et les femmes) au sein de leurs effectifs, notamment alternants, certaines entreprises ont décidé d'avoir recours à des intermédiaires de l'emploi d'un type particulier, des groupements d'employeurs d'insertion et de qualification (GEIQ). Les GEIQ sont chargés de « diversifier » le recrutement en faisant entrer dans l'entreprise un public qui lui est étranger². Dans cette relation d'emploi triangulaire³, l'entreprise formatrice (l'employeur de fait), recourt à un « tiers employeur⁴ », en l'occurrence le GEIQ (l'employeur de droit), qui emploie et salarie directement les personnes en formation et les met à disposition de l'entreprise, qui est à la fois utilisatrice et adhérente du groupement.

Cet article se propose d'étudier ce dispositif d'insertion et de qualification à la fois original et encore relativement peu diffusé en France en se centrant sur le cas particulier d'un GEIQ du sud de la France opérant dans le secteur de l'industrie, notamment nucléaire et aéronautique. L'analyse des modalités de sélection et d'entrée dans l'entreprise d'un public considéré comme « prioritaire », ainsi que celle des caractéristiques de ce public révéleront les raisons du recours à cet intermédiaire de l'emploi, qui s'inscrit plus largement dans des logiques et stratégies de gestion (prévisionnelle) du personnel. Cet article apporte un éclairage sur les usages sociaux que font les

1. Cet article constitue une version révisée et augmentée d'un article à paraître dans un ouvrage collectif dirigé par Prisca Kergoat et Dominique Maillard aux éditions Octarès.

2. Dif-Pradalier et Reix, 2017.

3. Mouriaux, 2005.

4. Jean-Yves Kerbourc'h et Emmanuelle Prouet (2018) distinguent trois grandes catégories de tiers : les tiers employeurs, les tiers porteurs et les tiers intermédiaires.

entreprises des diplômes de la formation professionnelle. En miroir, il interroge les déterminants des choix individuels opérés en les resituant dans des situations et trajectoires de vie. En abordant la question des usages de ce dispositif d'insertion et de qualification au travers de ces deux niveaux d'analyse, celui des entreprises utilisatrices, mais aussi celui des alternant-e-s qui y ont recours, cet article vise à contribuer à mieux comprendre les problématiques de primo-engagement et d'insertion des publics de la formation professionnelle.

Les résultats qui seront présentés se fondent sur deux enquêtes, respectivement financées par le Fonds national suisse de la recherche scientifique entre 2014 et 2016⁵ et le syndicat CGT-FO⁶. Dans le cadre de ces deux projets, plus de 50 entretiens (auprès de représentants d'entreprises formatrices et de réseaux/groupements, mais aussi d'apprenti-e-s) dans quatre réseaux d'entreprises formatrices en Suisse et quatre GEIQ en France ont été réalisés. Cette communication se fonde sur le matériau récolté concernant l'un de ces quatre GEIQ (littérature grise et entretiens avec la directrice du GEIQ et le responsable d'antenne, deux formateurs en entreprise et cinq alternant-e-s dont deux rattachés à l'antenne des Bouches-du-Rhône). Un tableau annexé à la fin du chapitre récapitule et présente plus en détail ce matériau empirique.

ENCADRÉ: LES GROUPEMENTS D'EMPLOYEURS D'INSERTION ET DE QUALIFICATION (GEIQ)

Les GEIQ sont un type particulier de groupement d'employeurs organisant des parcours d'insertion et de qualification pour des personnes réputées éloignées de l'emploi (demandeurs-euses d'emploi de longue durée, allocataires du revenu de solidarité active (RSA), travailleurs-euses en situation de handicap, jeunes sans formation ou qualification, etc.). Pour ce faire, les GEIQ sélectionnent et recrutent ces personnes, puis les mettent à disposition de leurs entreprises adhérentes respectives en contrat d'alternance ou d'insertion de six à vingt-quatre mois. Les GEIQ sont des dispositifs territoriaux qui entretiennent des liens étroits avec les organismes de formation et plus largement avec l'ensemble des acteurs locaux publics comme privés

5. «L'apprentissage dans le cadre d'un réseau ou groupement d'entreprises en Suisse, en France et en Italie. Vers un nouveau compromis dans la relation d'emploi?», Bourse FNS n° P300P1_151177.

6. Maël Dif-Pradalier et Fabien Reix, «Le recrutement en question», rapport de recherche pour le syndicat CGT-FO et l'IRES, 2017.

du champ de l'insertion, de l'emploi et de la formation (Pôle Emploi, DIRECCTE, missions locales, centres de formation, organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), branches et associations professionnelles, etc.). Leur rôle est de structurer et de fluidifier la rencontre au niveau territorial entre offre et demande de travail en assurant un double accompagnement : celui du salarié ou de la salariée alternant dans la réalisation de son projet professionnel et celui de l'entreprise dans la réponse à son besoin, notamment en termes de recrutement.

En 2020, 180 GEIQ étaient reconnus par la fédération française des GEIQ. Principalement implantés dans le Grand Ouest, la région lyonnaise, le Nord et le pourtour méditerranéen, les GEIQ sont présents dans 20 filières professionnelles qui couvrent 11 grands secteurs d'activité (accueil et relation client; agricole et espaces verts; aide à la personne; autres secteurs; BTP; industrie; logistique et agroalimentaire; médico-social; multisectoriel; propreté; transports).

En 2020^a, ce sont 9244 contrats qui ont été signés, pour un équivalent de 8,12 millions d'heures de mise à disposition réparties entre les 7251 entreprises qui ont adhéré au dispositif. 82 % des salarié·e·s GEIQ ont été des publics prioritaires (moins de 26 ans sans diplôme, demandeurs·euses d'emploi inscrit·e·s à Pôle Emploi depuis plus d'un an et de plus de 50 ans, bénéficiaires de minima sociaux) ou sans qualification et, en moyenne, chaque équivalent temps plein a pu suivre 388 heures de formation au cours de l'année 2020. Parmi l'ensemble des salarié·e·s mis·es à disposition par les GEIQ, 92 % ont obtenu une qualification professionnelle et 68 % ont vu leur parcours d'insertion ou de qualification dans le dispositif déboucher sur un emploi, et 55 % vers un « emploi durable ».

Reconnus dans la loi du 5 mars 2014 qui réforme la formation professionnelle, les GEIQ bénéficient de certains avantages spécifiques et notamment une aide à l'accompagnement d'un montant de 814 euros pour les jeunes de 16 à 26 ans et pour les demandeurs·euses d'emploi de plus de 45 ans recruté·e·s en contrat de professionnalisation. En outre, ils et elles bénéficient pour ces publics dits prioritaires d'une exonération de cotisation accident du travail et maladie professionnelle spécifique, ainsi que de financements particuliers en matière de formation et d'accompagnement par certains organismes paritaires collecteurs agréés.

a. <https://www.lesgeiq.fr/les-geiq-en-chiffres>, consulté le 3 mai 2021.

POURQUOI RECOURIR À UN GEIQ ?

Bien que l'on puisse penser que les principales utilisatrices et bénéficiaires d'un GEIQ soient les petites entreprises, les grandes entreprises recourent également aux GEIQ. Ce recours peut être lié à la volonté de conquérir des marchés publics imposant des clauses sociales ou d'insertion⁷ (comme dans le secteur du bâtiment et des travaux publics) ou encore pour atteindre des objectifs internes liés notamment à une politique de diversité et de responsabilité sociale de l'entreprise (RSE). Cette seconde configuration est celle que nous allons examiner dans ce chapitre au travers du cas du GEIQ Industrie Gard, Vallée et Delta du Rhône. C'est en 2008 que naît ce GEIQ, de la volonté partagée d'acteurs institutionnels (DIRECCTE, mais aussi et surtout le syndicat patronal de branche, l'Union des industries et métiers de la métallurgie) et d'entreprises importantes du territoire du delta du Rhône de répondre à une pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans certains métiers (en particulier ceux liés au travail des métaux comme les soudeurs, les tuyauteurs industriels et les chaudronniers). Parmi les entreprises fondatrices, il convient de souligner le rôle moteur d'Areva (devenu Orano en 2018), multinationale française du secteur de l'énergie employant plus de 18 000 salarié.e.s dans le monde et exploitant de plusieurs sites nucléaires le long de la vallée du Rhône.

La position dominante de donneur d'ordre de cette entreprise en tant que principal employeur direct ou indirect au niveau local se traduit également dans le fait que la créatrice et directrice du GEIQ est une ancienne cadre supérieure d'Areva. Lors de l'enquête, le GEIQ Industrie est présent sur deux territoires du sud-est : le siège est sur le bassin du Tricastin (où domine l'industrie nucléaire) et une antenne est fondée à Marseille (où elle va collaborer avec de (très) grandes entreprises de l'industrie aéronautique, notamment Eurocopter devenue Airbus Helicopters en 2014). La structure compte quatre salariés permanents (dont un à Marseille) et suit jusqu'à 70 salariés en parcours en même

7. Ces clauses sont d'abord apparues dans les collectivités territoriales avant d'être éten- dues dans le Code des marchés publics en 2001. Elles entrent aujourd'hui dans l'arsenal des outils à disposition des donneurs d'ordre publics (État, collectivités locales et leurs établis- sements publics) pour favoriser l'insertion et l'accès à l'emploi de personnes rencontrant des difficultés sociales et professionnelles. Concrètement, ces clauses sociales sont un critère de sélection parmi les entreprises qui concourent pour la réalisation de la commande publique et les obligent à s'engager sur un nombre minimal d'heures d'insertion qu'elles devront réaliser au bénéfice de personnes (jugées) éloignées de l'emploi.

temps. Si quatre entreprises moyennes et (très) grandes⁸ étaient directement impliquées dans la création du GEIQ et en étaient de fait les premiers adhérents, le nombre d'entreprises adhérentes se montait à une trentaine en 2015 au moment de l'enquête et ces dernières étaient également réparties entre petites, moyennes et grandes. La collaboration dès l'origine avec de (très) grandes entreprises qui jouent un rôle structurant (à la fois organisateur et polarisateur au double sens d'attraction et de segmentation) des marchés du travail locaux a permis au GEIQ de gagner en notoriété et en légitimité. Fort de ces expériences positives qu'il a mises en valeur, le GEIQ a étendu son réseau d'adhérents à de plus petites entreprises des secteurs industriels :

Pour nous, il a été important dans notre histoire et dans notre développement que des grands nous suivent et disent on y va avec eux parce que ça donne du crédit aux plus petits. [...] Notre objectif, c'est aussi de servir les petits. (Directrice GEIQ Industrie)

Sous l'impulsion notamment de l'UIMM, le GEIQ a été créé pour constituer un réservoir local de main-d'œuvre disposant des compétences requises pour occuper les premiers niveaux de qualification dans la production nucléaire. Il s'agissait de permettre aux entreprises du secteur intervenant le long de la chaîne de valeur d'Areva de répondre avant tout au problème de leurs « métiers en tension », mais aussi de se développer et d'éviter les effets de concurrence autour des compétences disponibles. Le GEIQ devient alors un prestataire de services chargé de sélectionner, puis de recruter directement des candidat·e·s correspondant au profil recherché par l'entreprise au sein de laquelle ils et elles sont ensuite mis à disposition. Son développement rapide doit beaucoup à la position et à l'activité de sa directrice, ancienne cadre supérieure en charge des ressources humaines chez Areva, et qui, par bien des aspects, agit comme un « entrepreneur de frontière »⁹ en parvenant

8. Areva (employeur d'environ 18 000 salarié·e·s dans le monde), Rouméa Services (une des trois entreprises du Groupe Rouméa, employant 130 salarié·e·s et actif·ve dans les secteurs des travaux publics, des transports et des prestations de services), Axxo (société de maintenance et de réparation de machines appartenant à la société AEMCO, employant plus de 100 salarié·e·s) et DEM (Dunkerque Études Montages, entreprise employant environ 50 salarié·e·s dans le Gard et spécialisée dans l'installation et la maintenance de structures métalliques et la chaudronnerie, aujourd'hui membre du groupe Fourre Lagadec).

9. Bergeron, Castel et Nouguez, 2013.

à mettre en contact des univers habituellement cloisonnés (ceux de la grande entreprise et de l'insertion notamment).

Le choix des grandes entreprises de recourir à un intermédiaire plutôt que de rechercher des solutions internes interroge cependant. D'autant plus dans des secteurs fortement réglementés comme ceux de l'industrie nucléaire et aéronautique, où la formation est omniprésente et le recours à l'alternance est bien établi et ancien et s'inscrit dans un système national d'incitation fiscale¹⁰. L'apprentissage, en revanche, est limité aux diplômes du supérieur (BTS, licence, master, ingénieur), comme le confirme un examen du site internet d'Orano¹¹ au niveau national par exemple. Pour les premiers niveaux de qualification sur lesquels demeurent des besoins non couverts, autrement dit que les procédures internes de recrutement déjà formalisées ne permettent pas de combler adéquatement et/ou en nombre suffisant, le site local de l'entreprise va mandater le GEIQ. Ce dernier apportera des solutions aux « métiers en tension » en recrutant, puis en introduisant dans l'entreprise un public jusque-là étranger à cet univers. Autrement dit, afin de constituer un « vivier » de compétences locales mobilisables selon ses besoins futurs, le GEIQ va rechercher des candidats présentant d'autres caractéristiques sociales (genre, origine ethnique, sociale et culturelle) que celles des populations en place. Ce faisant, le GEIQ permet à l'entreprise d'atteindre des objectifs liés à la déclinaison interne de sa politique de « responsabilité sociale des entreprises » (RSE).

Malgré le flou qui entoure cette notion, la RSE consiste, pour une entreprise, à intégrer les préoccupations sociales et environnementales dans les stratégies qu'elle met en place et dans ses activités opérationnelles, y compris en intégrant ses relations avec d'autres parties prenantes (clients et fournisseurs). Parmi les mesures mises en place, certaines ont trait au recrutement et à la composition du personnel et visent par exemple une plus grande « diversité », un objectif qui peut se décliner dans la volonté d'augmenter la proportion de femmes ou de travailleurs-euses en situation de

10. En France, les entreprises de plus de 250 salariés assujetties à la taxe d'apprentissage doivent compter 4 % de salariés en alternance dans leur effectif annuel moyen. Celles qui n'atteignent pas ce quota doivent s'acquitter d'une pénalité. Une pénalité financière analogue existe en matière d'emploi des personnes en situation de handicap : les entreprises de plus de 20 salariés qui n'atteignent pas le quota de 6 % de travailleurs en situation de handicap sont soumises à des sanctions économiques.

11. <http://www.orano.group/#section-recrutement>.

handicap dans certains métiers. Comme l'énonce la directrice du GEIQ :

Pour les gens déjà en place, accueillir des gens du GEIQ, c'est accueillir de la diversité, de la différence, ça apporte du changement. [...] C'est un peu pour ça qu'on vient nous chercher : politique des grands groupes, RSE, égalité des chances, mixité professionnelle, diversité sociale, ethnique, culturelle. [...] Ils [les grands groupes] nous disent qu'ils ne sont pas capables de capter les mêmes publics. On a donc nous, GEIQ, cet objectif permanent d'aller chercher un public qui ne serait pas recruté en direct. À la fois c'est notre mission et aussi ça intéresse ces grandes entreprises sans que pour elles ce soit à faire. (Directrice GEIQ Industrie)

En écho, le responsable de l'antenne marseillaise confirme que la recherche d'une plus grande « diversité » et « mixité » des équipes était la raison qui a initialement poussé Airbus Helicopters à faire appel au GEIQ sur le bassin d'emploi des Bouches-du-Rhône.

Eux [Airbus Helicopters] ont du mal à attirer les femmes. Ce que me disait le responsable d'apprentissage à Airbus, c'est que sur 100 apprentis, ils arrivent à avoir 3 femmes. La proportion, elle est minime. Ils veulent agir là-dessus, ils y arrivent de plus en plus, sur le recrutement direct notamment, pas forcément l'apprentissage. Là, ils sont encore très loin des objectifs attendus, et sur les travailleurs handicapés, c'est encore pire, je crois. Donc ils passent par nous. [...] Nous, on arrive à en trouver, donc ce n'est pas leur corps de métier à passer leur temps à chercher ces profils-là. (Responsable antenne GEIQ de Marseille)

Le recours au GEIQ est donc subsidiaire et permet à l'entreprise utilisatrice d'introduire dans ses effectifs des travailleurs-euses présentant certaines caractéristiques ou propriétés sociales jugées insuffisamment représentées, y compris au regard de la réglementation en vigueur. Les effectifs que le GEIQ permet d'insérer dans les grands groupes sont cependant sans commune mesure avec ceux que ces derniers recrutent directement. C'est pourquoi le GEIQ permet aussi aux entreprises qui y ont recours de ne pas devoir remettre en question et changer leurs procédures

de recrutement et critères de sélection internes, ni les pratiques de leurs personnels en charge du recrutement. Si l'exclusion de certains publics est directement rattachée à des logiques de structure interne (modalités d'organisation des recrutements et logiques d'embauche faisant la part belle aux réseaux de l'interconnaissance), elle est aussi liée à des déterminants individuels et procède de formes de discrimination. Par exemple, la volonté de préserver les équilibres locaux au sein des équipes de travail et l'anticipation d'un dérèglement possible influençant négativement la production à la suite de l'introduction d'individus présentant des caractéristiques personnelles et sociales différentes (âge, sexe, origine ethnique, culture d'origine...) conduisent dans les faits au maintien et au renforcement de l'entre-soi déjà en place, autrement dit à l'exclusion de ce qui est autre. Cette logique autoréférentielle qui trouve en elle-même sa propre justification d'être et de perdurer ne peut alors que s'autoalimenter. Le GEIQ va alors casser cette dynamique, comme le confirme un manager d'Areva: « L'intérêt qui se dégage est que le GEIQ amène des candidats qui viennent d'horizons assez différents de ceux qu'on rencontre habituellement. » Pour y parvenir, le GEIQ va recruter « à l'envers », comme le dit sa directrice, fine connaisseuse des mécanismes producteurs de cette exclusion qu'elle a elle-même (au moins partiellement) reproduits et maintenus (malgré elle) au cours de sa carrière de cadre supérieure RH chez Areva. Le GEIQ va donc chercher des publics qui ne franchissent habituellement pas le pas de la porte de l'entreprise.

Quand on recrute dans une grande entreprise ou un grand groupe, quand on est employeur en général et qu'on cherche à recruter, on va chercher le candidat idéal. On repère donc les cursus habituels qui marchent, généralement ceux qu'on a soi-même suivis, car on aime recruter des personnes qui ont le même parcours que nous, la même école. C'est ce qu'on fait quand on est un employeur classique : on va déposer une offre à Pôle Emploi en disant exactement le profil qu'on cherche et Pôle Emploi va filtrer parmi toutes les candidatures celui qui a le profil le plus adapté. Mais le GEIQ, on oublie tout ça ! On va recruter à l'envers ! Parce que nous avons un objectif, une vision complètement différente de l'employeur habituel. Nous allons chercher un public qui ne vient pas vers nos offres. (Directrice GEIQ Industrie)

Par sa capacité à faire entrer dans l'entreprise un public qui lui est non familier, le GEIQ est généralement perçu comme un organisme du champ de l'insertion travaillant avec un public en difficulté. Il essaie cependant de combattre cette image en s'affirmant comme un intermédiaire de l'emploi en capacité de fournir les compétences manquantes recherchées et en garantissant la réussite (et la valeur) de ses salariés alternants grâce à l'accompagnement dispensé. C'est ainsi que, dans le cas d'Airbus, le GEIQ, qui a initialement commencé à collaborer avec la multinationale dans une optique de féminisation des équipes de travail, est devenu, au moment de l'enquête, un prestataire sur lequel s'appuie l'entreprise pour recruter sur des postes d'exécution à la fois centraux pour la production et « en tension ».

Leur vision [celle d'Airbus] a un peu changé parce qu'à la base, on était vraiment marqués « diversité ». [...] Là, on est entrés par les ressources humaines et non plus par la diversité, donc il y a un changement d'opinion qui s'est opéré quand même. On ne leur refilait pas la dernière roue du carrosse et ce n'était pas des personnes marquées « insertion ». [...] Par rapport à d'autres GEIQ, nous, on sent vraiment que les entreprises dans l'industrie travaillent avec nous parce qu'elles ont des besoins. Les grosses structures ont certes un chiffre d'alternance à remplir, mais Airbus est passé par nous et les cinq personnes sont en CDI aujourd'hui, et les huit qui sont en intérim aujourd'hui, elles n'ont pas pu être tout de suite en CDI, mais l'objectif, quand elles passent avec nous, c'est de les garder. (Responsable antenne GEIQ Industrie)

Bien que le recours à un GEIQ soit plus cher qu'une embauche en direct, les entreprises utilisatrices y font appel avec différents objectifs, et notamment celui de changer des habitudes et de renouveler les pratiques de travail grâce à la modification de la composition des équipes (Dif-Pradalier et Reix, 2017). Il existe cependant une rationalité également économique à ce choix d'externalisation de la part de l'entreprise utilisatrice. Comme le rappelle le responsable de l'antenne marseillaise, les formations dans l'industrie sont très coûteuses (notamment en machines, matières premières et pièces) et il est dans l'intérêt de l'entreprise de maximiser ses investissements financiers et humains dans la formation de son personnel en s'assurant du plus grand succès possible de ses

alternants aux examens et de leur meilleure intégration possible au(x) collectif(s) de travail.

Les formations dans l'industrie sont très coûteuses. En soudure, faut travailler avec des métaux, comme un ajusteur-monteur, donc forcément ça a un coût pour l'entreprise qui travaille avec nous, parce que forcément, on leur refacture ça. Donc oui, il y a un intérêt partagé. [...] Mais à la base, je pense que c'est vraiment la volonté de trouver des compétences sur des métiers en tension plutôt que de l'affichage quoi. Sauf peut-être Airbus au départ sur les premiers parcours. Mais là, on leur apporte vraiment des compétences aussi, qui marchent quoi. (Responsable antenne GEIQ industrie)

Pour parvenir à faire entrer dans l'entreprise les compétences recherchées, le GEIQ va s'appuyer dans les faits sur le service public de l'emploi (SPE), créant ainsi un deuxième niveau de sous-traitance, et lui déléguer les premières opérations d'un processus de recrutement désormais (lui aussi) formalisé. C'est un des acteurs du SPE ou un proche qui oriente les personnes vers le GEIQ, dont l'existence demeure méconnue. Grâce à la « méthode de recrutement par simulation ¹² » (MRS), une technique de recrutement indiqué pour un public avec peu ou pas de formation et mis en œuvre par le SPE pour le compte du GEIQ, ce dernier va recruter ses futurs salarié-e-s, dont il attend avant tout des « aptitudes à travailler sur le métier », comme le dit le responsable d'antenne. C'est à l'examen non pas de cette méthode de recrutement qui a été analysé ailleurs (Dif-Pradalier, 2020) que va s'attacher la partie suivante, mais à la nature des critères de sélection et des attentes pesant sur les candidats, délinéant en creux le(s) profil(s) et parcours type(s) recherché(s), car présentant les meilleures garanties de réussite et d'endurance.

LES PROFILS DES SALARIÉ-E-S DU GEIQ

Le GEIQ est « mandaté » par une entreprise qui recherche certaines caractéristiques sociales chez son personnel ainsi que des compétences manquantes (momentanément ou dans l'avenir) en son sein.

12. Il s'agit d'une méthode de recrutement permettant d'élargir les recherches des candidat-e-s en privilégiant le repérage des capacités et compétences nécessaires pour occuper un poste de travail proposé au moyen d'exercices et de mises en situation. Pour plus d'informations sur cette méthode de recrutement par simulation : [<http://www.pole-emploi.fr/employeur/le-recrutement-par-simulation-@/article.jspz?id=60657>], consulté le 15 juin 2020.

En tant qu'employeur «de droit», le GEIQ va recruter avant tout en contrat de professionnalisation¹³ et accorder une place prépondérante aux plus de 26 ans. La raison est avant tout pragmatique et liée à la persistance, au niveau local, d'un chômage important, alors même qu'il existe une pénurie de main-d'œuvre dans certaines filières professionnelles. Pour sélectionner les candidat-e-s qui lui paraissent présenter les meilleures garanties de réussite et d'endurance parmi le réservoir de demandeurs-euses d'emploi locaux, le GEIQ va (faire) tester les capacités individuelles et les évaluer grâce au concours du SPE (qui lui met gratuitement à disposition la MRS). Dans ce processus, sont recherchées aussi bien des capacités et compétences appelées de littératie (l'aptitude à comprendre et appliquer l'information écrite) que des compétences sociales et relationnelles (appliquer une consigne et s'y conformer strictement, mais aussi coordonner son action à celle d'autres personnes notamment). En recourant à des « mises en situation professionnelle », la MRS permet de « déceler les aptitudes pour le métier », comme le dit le responsable d'antenne du GEIQ. Mais, plus encore, la MRS informe le GEIQ sur la possession, ou non, chez les candidat-e-s des compétences comportementales, sociales et relationnelles (jugées) indispensables pour tenir le poste. Autrement dit, la MRS permet, dans la phase de présélection, de détecter non seulement des aptitudes techniques chez les candidat-e-s, mais aussi des qualités sociales¹⁴, au sens de savoir-être et de compétences transversales.

Je n'attends pas de compétences techniques particulières. J'attends des savoir-être, des personnes qui savent répondre à un entretien de recrutement, qui s'intéressent aux métiers sans le connaître. Je leur dis [au personnel du Service public de l'emploi] de me fléchir des personnes qui, pour eux, sont à la porte de l'entreprise. [...] Moi, je veux des candidats qui soient bien. Nous, le GEIQ, on est la dernière étape avant l'entrée dans l'entreprise et il y a des personnes qui sont plutôt destinées à entrer dans des chantiers d'insertion et d'autres qui sont à la porte de l'entreprise, et ce sont ces personnes-là que j'aimerais qu'on me flèche. (Responsable antenne GEIQ Industrie)

13. Rappelons que le contrat de professionnalisation, forme contractuelle privilégiée par les GEIQ en général, et qui organise une alternance entre formation en école et en entreprise, dure de six à vingt-quatre mois. Il est en particulier accessible à tous les jeunes de moins de 26 ans et aux demandeurs-euses d'emploi de plus de 26 ans.

14. Kergoat, 2007.

D'après les dires du responsable d'antenne, il n'est pas toujours aisé de se voir « flécher » par les autres intermédiaires de l'emploi sollicités (Pôle Emploi et Missions locales en tête) les profils les plus proches de l'emploi qu'il souhaiterait pouvoir sensibiliser et toucher lors des réunions d'information et de prérecrutement organisées à Pôle Emploi. La plupart des candidat-e-s finalement sélectionné-e-s, et, au-delà, ceux qui achèvent la formation avec succès et se voient offrir une chance d'embauche par l'entreprise utilisatrice, présentent des caractéristiques récurrentes sur lesquelles il convient de s'arrêter. Conformément à leur moyenne d'âge (autour de 27 ans au moment de l'enquête), les salarié-e-s du GEIQ ne sont pas des primo-entrant-e-s sur le marché du travail. Comme l'exprime le responsable d'antenne, il s'agit de « personnes qui avaient un métier et qui se trouvent demandeurs d'emploi pour X raisons et qui cherchent à se reconvertir. Oui, la plupart du temps, c'est ça quand même ». Les « candidats qui sont bien », c'est-à-dire les personnes qui offrent les meilleures chances de réussite à la formation et ensuite d'endurance aux conditions d'emploi, présentent cependant d'autres caractéristiques communes que celles de partager une expérience professionnelle antérieure. En l'occurrence, elles ont (très) souvent en commun des situations de vie particulières (enfants en bas âge et parfois conjoint-e ou parent à charge, volonté de changer radicalement de filière professionnelle tout en restant dans une région connaissant un chômage important, trajectoire de migration faisant de l'insertion professionnelle une perspective incertaine) rendant la réussite de la formation et l'adaptation aux contraintes de la production une quasi-nécessité.

Les entreprises ont été assez réticentes au début sur ce type de publics, on va dire un peu plus âgés, en reconversion professionnelle, il y avait beaucoup de craintes... Et comme on fait toujours des groupes un peu variés en termes d'âge, d'expérience, etc., ils se sont rendu compte que les personnes qui étaient en reconversion professionnelle, qui avaient un réel vécu, des enfants à charge... Ils ont une réelle motivation, bien supérieure à quelqu'un qui vit encore chez ses parents, qui est dans le confort... Je caricature, mais c'est une réalité quand même. [...] Et les entreprises savent que, du coup, avec des profils un peu plus expérimentés, donc pour le coup plus âgés, il y a des meilleures réussites, des meilleurs retours sur investissement, que les personnes s'investissent

beaucoup plus, peut-être parce qu'elles savent qu'elles n'ont pas le choix, que c'est peut-être leur dernière chance, même si ce n'est pas le cas, elles peuvent se le dire. Et on a remarqué qu'avec ces personnes plus âgées, même encadrer, accompagner, c'était plus facile qu'avec un public qui n'a pas d'expérience à reconvertir. (Responsable antenne GEIQ Industrie)

Pour illustrer ces propos du responsable d'antenne, nous allons prendre plusieurs exemples de salarié·e·s du GEIQ, engagé·e·s sur des métiers « en tension » caractéristiques des industries nucléaire et aéronautique pour lesquels existe une pénurie de vocation : radioprotectionniste, ajusteur-monteur aéronautique et tuyauteur-soudeur.

Dans le premier cas, le GEIQ favorise les (re-)conversions dans l'industrie nucléaire en radioprotectionniste en permettant à ses salarié·e·s de suivre la formation au « premier niveau de radioprotection » (PNR) en alternance, véritable sésame pour tout emploi dans l'industrie nucléaire et accessible jusqu'alors uniquement en modalité scolaire¹⁵. Les candidat·e·s retenu·e·s bénéficient alors d'un double avantage : celui d'avoir suivi le PNR en alternance (formule plébiscitée par les employeurs) se double du bénéfice financier de ne pas avoir à payer les quelque 4000 euros de la formation, entièrement pris en charge par le GEIQ. La recherche d'un retour sur investissement maximisé de la part du GEIQ va alors se traduire dans le choix des candidat·e·s sélectionné·e·s. Deux cas emblématiques l'illustrent. Dans le premier cas, il s'agit d'une femme titulaire d'un BEP secrétariat et d'un bac pro Services (accueil, assistance, conseil) qui a connu plusieurs emplois de secrétaire dans différentes entreprises et qui, au moment de son recrutement au GEIQ, a 30 ans, un enfant de 18 mois et un mari gravement malade, qu'elle a accompagné pendant plusieurs mois avant de se retrouver au chômage à la suite d'une rupture conventionnelle de CDI.

Je m'étais renseignée pour passer le PNR, mon mari travaille là-dedans. La formation étant très chère et nos finances étant dans le rouge, ça n'a pas été possible de sortir 4000 euros, et quelqu'un [l'ancien chef de CAP Emploi, un acteur du SPE] m'a

15. [<http://www-instn.cea.fr/formations/formations-continues/liste-des-formationen-courtes/premier-niveau-en-radioprotection,1932273.html>], consulté le 15 juin 2020.

parlé de la réunion d'information du GEIQ. J'avais fait un bilan de compétences juste avant parce que j'avais passé le probatoire du PNR, mais c'était une démarche entièrement personnelle. La radioprotection me plaisait bien et je me suis retrouvée dans la production et, à 30 ans, grâce au GEIQ, j'ai trouvé ma voie. [...] J'avais un enfant à élever, mon fils avait un an et demi, et un mari en longue maladie. (Salariée GEIQ Industrie Gard 1)

Lors de cette campagne de recrutement pour Areva, le GEIQ a recruté les deux seules femmes qui avaient été présélectionnées à la suite de la MRS. L'autre femme se trouvait dans une situation comparable. Il s'agissait d'une jeune mère avec un enfant en (très) bas âge et dont le mari connaissait une situation professionnelle non stabilisée. En l'occurrence, elle était en fin de contrat d'assistante administrative à Pôle Emploi au moment de la réunion d'information du GEIQ et son mari était intérimaire et avait des horaires irréguliers et décalés. Dans les deux cas également, le niveau de formation initial était un niveau bac (qui est le niveau demandé pour suivre la formation par alternance). Les deux femmes partageaient en outre la volonté de ne pas quitter la région et de trouver un emploi à proximité.

On retrouve des éléments contextuels et de parcours similaires parmi les alternants recrutés par l'antenne marseillaise du GEIQ. Ainsi d'un jeune homme de 25 ans au moment de l'enquête, titulaire d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) de boulanger et ayant démissionné d'un contrat à durée indéterminée comme boulanger-pâtissier à 22 ans pour se lancer dans une reconversion professionnelle après une expérience en intérim. Alors que ce premier choix professionnel avait déjà été un choix par défaut motivé par un «écœurement» des métiers du bâtiment (il a refait la maison de sa mère avec son beau-père chef d'une petite entreprise de BTP), celui de l'abandon de la boulangerie-pâtisserie a été motivé par les très fortes contraintes horaires (et les conséquences sur la vie sociale, amicale et amoureuse qui en découlent) caractéristiques de ce secteur d'activité.

Même si j'adore le faire [boulanger], mais c'est le mode de vie que je ne supporte pas. [...] Je ne voulais plus travailler les samedis dimanches. Travailler la nuit, ça m'a jamais dérangé, au contraire. On a la journée complète après. Je voulais sortir. Si tu travailles

le dimanche à 2h du matin, pour sortir le soir, c'est mort! [...] Puis pareil pour avoir une vie sociale. [...] J'avais vraiment envie de changer de milieu, de métier, vu que je suis quand même un manuel, ma voiture tout ça, ça me fait pas peur. (Salarié GEIQ Industrie Bouches-du-Rhône 1)

Par une connaissance, il entend parler du GEIQ et des réunions d'information pour les métiers de l'aéronautique, qui l'intéressaient. Une fois passée la réunion et réussie la MRS, il convainc successivement en entretien le responsable d'antenne du GEIQ puis le DRH d'Eurocopter, au cours d'un parcours de recrutement qui durera huit mois.

J'ai été franc, honnête, j'ai dis : voilà, j'ai fait une reconversion, je suis motivé, sinon, j'aurais jamais lâché un CDI pour me lancer comme ça à l'aveuglette. Voilà, je suis quelqu'un de manuel à côté de ça. Voilà. Le boulot, ça me fait pas peur : j'ai déjà travaillé les nuits, les dimanches, jours fériés tout ça. Je sais me donner à fond quoi. Ça a dû jouer sur son choix, je pense. Moi, tant que je suis bien quelque part et qu'on me donne, moi, je me donne aussi à fond. (Salarié GEIQ Industrie Bouches-du-Rhône 1)

La mise en avant stratégique de son entraînement à des horaires décalés et à une discipline professionnelle exigeante (respect des délais et des objectifs de production, travail en équipe, etc.) ont donné des gages aux recruteurs sur sa capacité à réussir la formation d'ajusteur-monteur aéronautique et, au-delà, à s'intégrer dans le collectif de travail. Ces signaux d'adaptabilité à un nouvel environnement productif contraint et, partant, de minimisation des risques d'investissement pour le GEIQ se retrouvent pour partie dans un autre profil. Il s'agit d'un Marocain venu en France par amour pour son épouse française après des études au Maroc de biologie et un diplôme de comptable. À son arrivée à Bagnols-sur-Cèze, d'où est originaire son épouse, il découvre que son diplôme de comptable n'est pas reconnu et nécessite une année complémentaire d'études pour l'être. Dans l'impossibilité financière de la financer, il occupe toute une série d'emplois, notamment en intérim (maçon, animateur en centre d'éducation, manœuvre agricole, etc.). Au moment où il apprend (grâce à un cousin) qu'une réunion d'information sur le métier de tuyauteur-soudeur organisée par le GEIQ a lieu

dans les locaux de Pôle Emploi, il est magasinier-cariste dans un supermarché. Il réussit la MRS et est ensuite sélectionné par le GEIQ pour débiter sa formation de tuyauteur-soudeur entre Istres (où est sise l'école professionnelle) et Marignane (siège d'Eurocopter). D'entente avec son épouse, alors en congé maternité pour leur second enfant, il décide de déménager à Salon-de-Provence, située entre les deux villes afin d'entamer cette formation pour laquelle il touchera un salaire de 100% du SMIC (car âgé de plus de 26 ans), auquel s'ajoutent les frais de déplacement (soit 1500 euros net au total). Bien qu'ayant été victime de discrimination raciste dans l'entreprise ayant nécessité l'intervention du responsable d'antenne du GEIQ, le récit de cette expérience est empreint de reconnaissance et d'enthousiasme :

Pour moi, le GEIQ, c'était comme un coup de pouce pour entrer dans une société. Je n'étais pas tout seul, je me sentais soutenu. [...] On était super bien intégrés et ça a été pour moi une extraordinaire expérience. J'étais super heureux d'aller travailler le matin. (Salaire GEIQ Industrie Bouches-du-Rhône 2)

Ayant réussi sa formation, il venait d'être embauché en CDI au moment de l'entretien. L'emploi du « nous » dans l'extrait suivant illustre bien en quoi le choix de déménager pour engager sa requalification professionnelle avait procédé d'un choix familial :

Ce qui comptait pour nous, c'était d'avoir un CDI avec un SMIC et on était super contents parce qu'on a eu le CDI et un peu plus du SMIC sachant qu'on peut améliorer notre salaire au fil du temps. (Salaire GEIQ Industrie Bouches-du-Rhône 2)

CONCLUSION

Le recours à un GEIQ permet à certaines grandes entreprises de résoudre des problèmes locaux de recrutement tout en contribuant à atteindre des objectifs en termes de politique de diversité et de RSE. Il permet ainsi de répondre au paradoxe selon lequel il coexiste sur un même bassin d'emploi et dans le même temps des demandeurs-euses d'emploi et des offres d'emplois non pourvues sur des métiers en tension. Le type de « diversité » des profils sélectionnés par le GEIQ interroge cependant. Plus fondamentales

semblent être les caractéristiques et situations de vie de ces personnes qui rendent la réussite de la formation et l'acceptation dans la durée de conditions de travail et d'emploi difficiles (espace confiné et fortement réglementé, horaires atypiques, stress) – éléments constitutifs de ce que Nicolas Roux appelle, dans le secteur agricole, « l'insoutenabilité du travail¹⁶ » – une quasi-nécessité pour elles. En ce sens, nos résultats plaident pour comprendre les « choix » individuels d'emploi et de formation professionnelle à la lumière des situations de vie qui s'inscrivent notamment dans des dynamiques et contraintes familiales, comme nous avons pu le montrer ailleurs en revenant sur les usages de l'apprentissage en Italie¹⁷.

Nos résultats mettent encore en lumière des usages différenciés, bien que concomitants, du GEIQ: d'un côté, de par son statut juridique hybride d'association à but non lucratif dont les membres sont des entreprises utilisatrices à but lucratif, le GEIQ s'inscrit dans un usage marchand privilégiant des objectifs de rentabilité, à la fois propres et de l'entreprise utilisatrice, à la manière du groupement d'employeurs agricole étudié par Nicolas Roux¹⁸; de l'autre, son potentiel d'insertion et de sécurisation des parcours professionnels tient avant tout à la qualité de la formation et du suivi qu'il offre aux salarié-e-s, dont il demeure l'employeur principal¹⁹.

Recourir à un GEIQ pour faire entrer dans la grande entreprise un public qui lui est d'ordinaire étranger permet enfin à cette dernière de ne pas remettre en question les mécanismes internes producteurs de ces exclusions. Il contribue à la constitution d'un « vivier » local de main-d'œuvre formé aux exigences particulières du principal employeur du territoire et mobilisable selon ses exigences, y compris à l'intérieur de la chaîne de valeur comprenant l'ensemble des entreprises locales sous-traitantes. Ce faisant, il fait de la formation professionnelle un investissement à faire fructifier non pas seulement dans un emploi, mais sur un marché du travail territorialisé, et participe au développement d'un jugement individualisé et localisé de l'employabilité des personnes²⁰.

16. Roux, 2018.

17. Dif-Pradalier et Zarka, 2019.

18. Roux, 2018.

19. Kerbourc'h et Prouet, 2018.

20. Deshayes, 2013.

BIBLIOGRAPHIE

BERGERON, Henri, CASTEL, Patrick et NOUGUEZ, Étienne (2013), « Éléments pour une sociologie de l'entrepreneur-frontière: Genèse et diffusion d'un programme de prévention de l'obésité », *Revue française de sociologie*, vol. 54, n° 2, pp. 263-302.

DESHAYES, Jean-Luc (2013), « L'employeur territorial, une notion utile pour comprendre la (dé) structuration de l'emploi », *Travail et Emploi*, vol. 136, pp. 69-80.

DIF-PRADALIER, Maël (2020), « Les groupements d'employeurs d'insertion et de qualification. Une intermédiation entre jugement d'employabilité et reconnaissance de qualifications territorialement définies », *Savoir/Agir*, vol. 54, n° 4, pp. 67-75.

DIF-PRADALIER, Maël et REIX, Fabien (2017), « Le recrutement en question », [Rapport de recherche pour le syndicat CGT-Force ouvrière et l'Institut de recherches économiques et sociales (IRES)]. En ligne: [<http://www.ires.fr/etudes-recherches-ouvrages/etudes-des-organisations-syndicales>], consulté le 15 juin 2020.

DIF-PRADALIER, Maël et ZARKA, Samuel (2019), « Quel recours à l'apprentissage en Italie? Retour sur les réformes récentes et leur saisie par les acteurs », *Formation Emploi*, vol. 147, pp. 69-88.

KERBOURC'H, Jean-Yves et PROUET, Emmanuelle (2018), « Les tiers dans la relation de travail entre fragmentation et sécurisation de l'emploi », *La note d'analyse*, France Stratégie, vol. 65. En ligne: [<https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-na65-tiers-12mars2018.pdf>], consulté le 15 juin 2020.

KERGOAT, Prisca (2007), « Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises », *Formation Emploi*, vol. 99, pp. 13-26.

MOURIAUX, Marie-Françoise (2005), « Groupements d'employeurs et portage salarial: salariés à tout prix? », *Connaissance de l'emploi*, vol. 19. En ligne: [http://ceet.cnam.fr/medias/fichier/19-groupe-ment-employeurs-portage-salarial_1508141204865-pdf], consulté le 15 juin 2020.

MOREAU, Gilles (2008), « Apprentissage: une singulière métamorphose », *Formation Emploi*, vol. 101, pp. 119-133.

ROUX, Nicolas (2018), « L'insoutenable du travail. Le cas d'un groupement d'employeurs agricole », *Connaissance de l'emploi*, n° 144. En ligne: [https://ceet.cnam.fr/medias/fichier/144-l-insoutenable-du-travail-le-cas-d-un-groupement-d-employeurs-agricole_1545311209600-pdf], consulté le 15 juin 2020.

TABLEAU RÉCAPITULATIF : CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DES PERSONNES INTERVIEWÉES

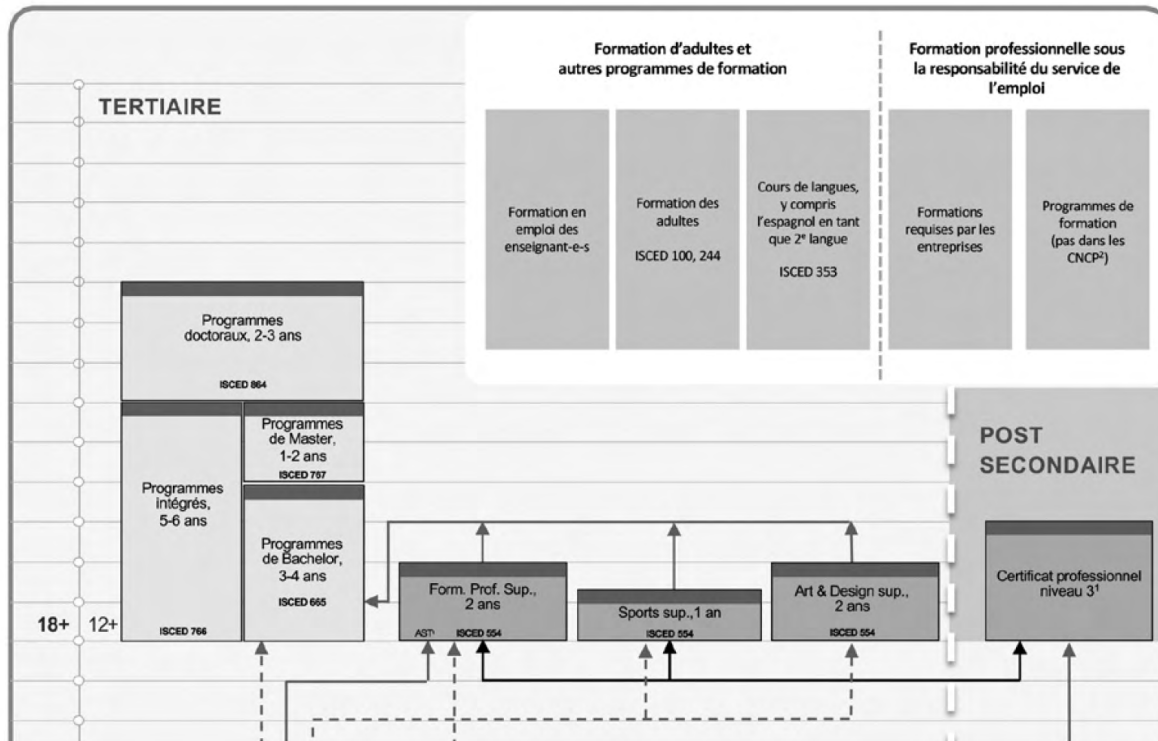
Personnes interviewées	Sexe	Âge	Certification préparée	Entreprise	Fonction/ statut d'emploi	Niveau de formation	Parcours antérieur	Situation familiale
Directrice GEIQ	F			GEIQ Industrie Gard, Vallée et Delta du Rhône	Directrice GEIQ Industrie Gard, Vallée et Delta du Rhône		Ancienne cadre supérieure RH chez Orano, différentes fonctions occupées en 35 ans (GPEC, diversité)	
Responsable antenne GEIQ Industrie	M			GEIQ Industrie, antenne Bouches-du-Rhône (13)	Responsable antenne Bouches-du-Rhône	Master en psychologie du travail	Divers CDD en lien avec le recrutement et l'intérim. Puis CDD à l'OPCA de l'industrie métallurgique (13)	
Formateur 1	M			Orano	Formateur		Radioprotectionniste	
Formateur 2	M			Orano	Chef d'équipe et formateur		Radioprotectionniste	
Salariée GEIQ Industrie Gard 1	F	30 ans	Radio-protectionniste	Orano	Salariée GEIQ, en CDD	BEP secrétaire et bac pro Services	Emplois de secrétaire dans différentes entreprises locales	Enfant de 18 mois et au chômage suite à une rupture conventionnelle de CDI pour s'occuper de son mari gravement malade (proche aidante)

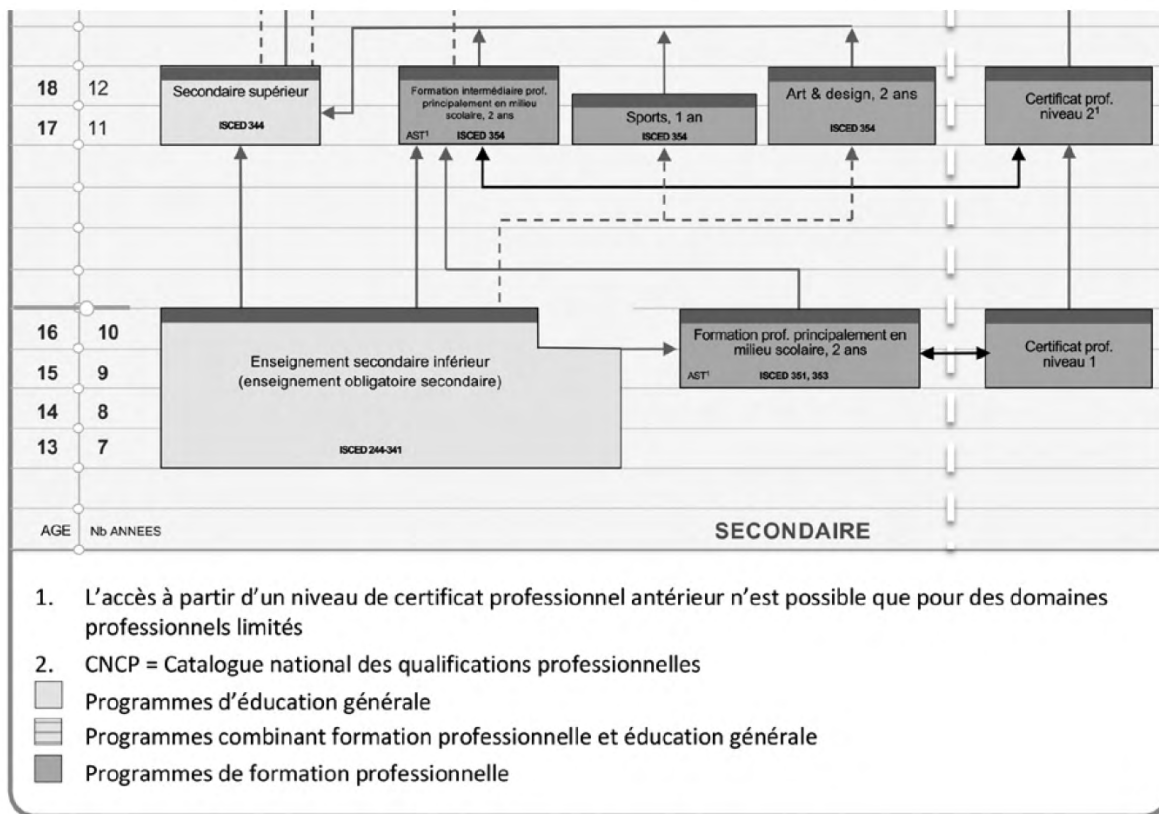
Salariée GEIQ Industrie Gard 2	F	Environ 30 ans	Radio-protectionniste	Orano	Salariée GEIQ, en CDD	Niveau BAC	En fin de contrat d'assistante administrative à Pôle Emploi	Enfant en bas âge et mari intérimaire avec des horaires irréguliers
Salarié GEIQ Industrie Gard 3	M	Environ 30 ans	Radio-protectionniste	MSIS, filiale d'Orano	Salarié GEIQ, en CDD	Brevet professionnel (BP)	1 ^{er} de BTS Maintenance industrielle, puis BP dans un CFA en 2 ans et en alternance, vendeur de piscines et formateur d'alternants	Vit dans la région et veut y rester, en couple et avec un enfant en bas âge, a 3 frères et 1 sœur qui tous travaillent dans le nucléaire (1 à EDF et 3 chez Orano)
Salarié GEIQ Industrie Bouches-du-Rhône 1	M	25 ans	Ajusteur-monteur aéronautique	Airbus Helicopters	Ex-salarié GEIQ et actuellement intérimaire chez Airbus Helicopters	CAP de boulanger	Après avoir démissionné d'un CDI de boulanger-pâtissier à 22 ans, fait de l'intérim	Aspire à rester dans la région et à ne plus subir les contraintes horaires du métier de boulanger-pâtissier
Salarié GEIQ Industrie Bouches-du-Rhône 2	M	Plus de 30 ans	Tuyauteur-soudeur	Groupe Ateliers de France (ADF)	Ex-salarié GEIQ et à peine embauché en CDI à ADF	Formation de comptable au Maroc	Exerce le métier de comptable au Maroc. À son arrivée en France, son diplôme n'est pas reconnu. Exerce différents métiers, notamment en intérim (maçon, animateur, manœuvre agricole, magasinier)	Marié, deux enfants (5 ans et 2 ans et demi), il déménage avec sa famille à Salon-de-Provence située entre son lieu de formation et son lieu de travail

ANNEXES

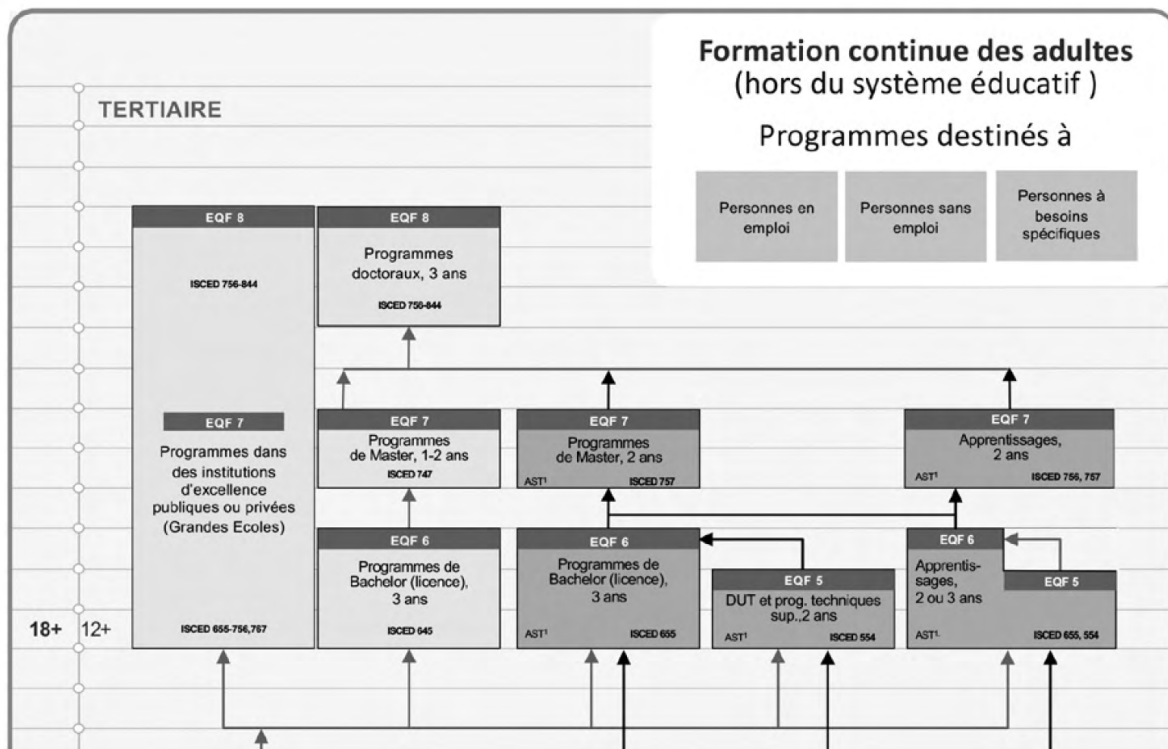
ANNEXE 1: FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES SYSTÈMES DE FORMATION ESPAGNOL, FRANÇAIS ET SUISSE

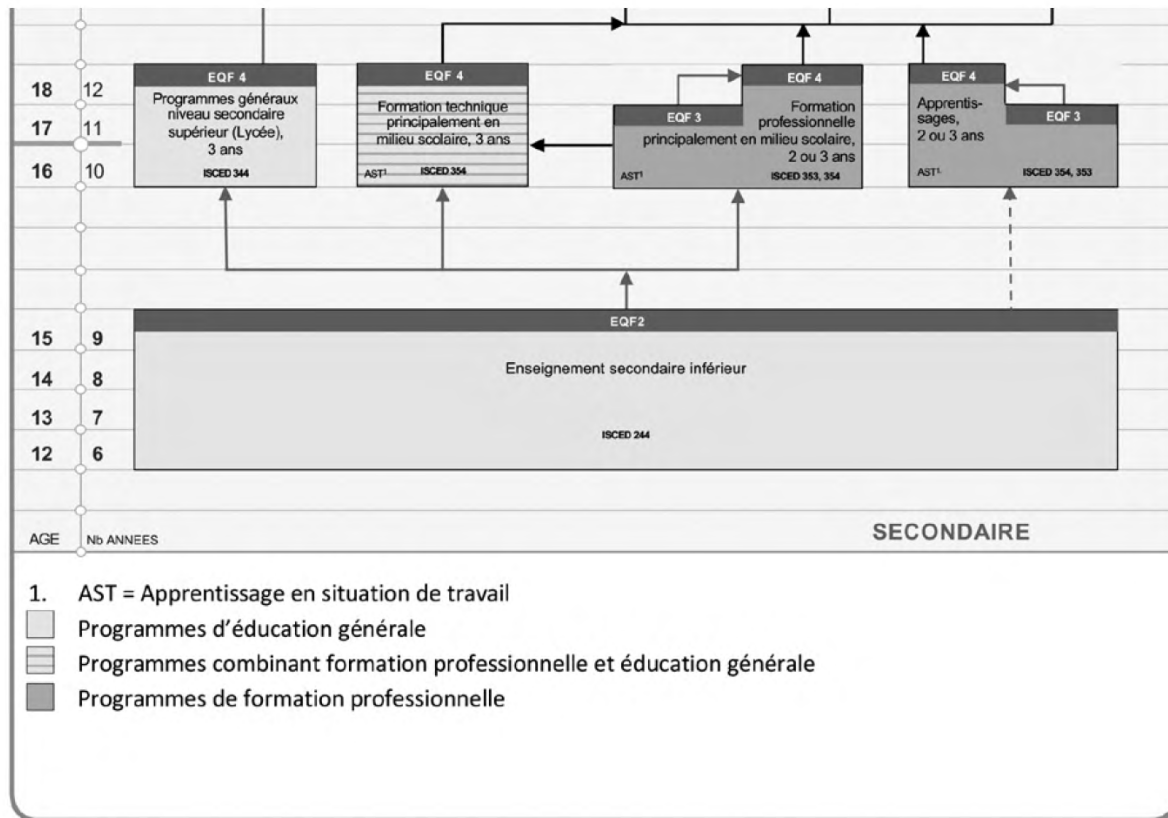
LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION ET DE FORMATION ESPAGNOL





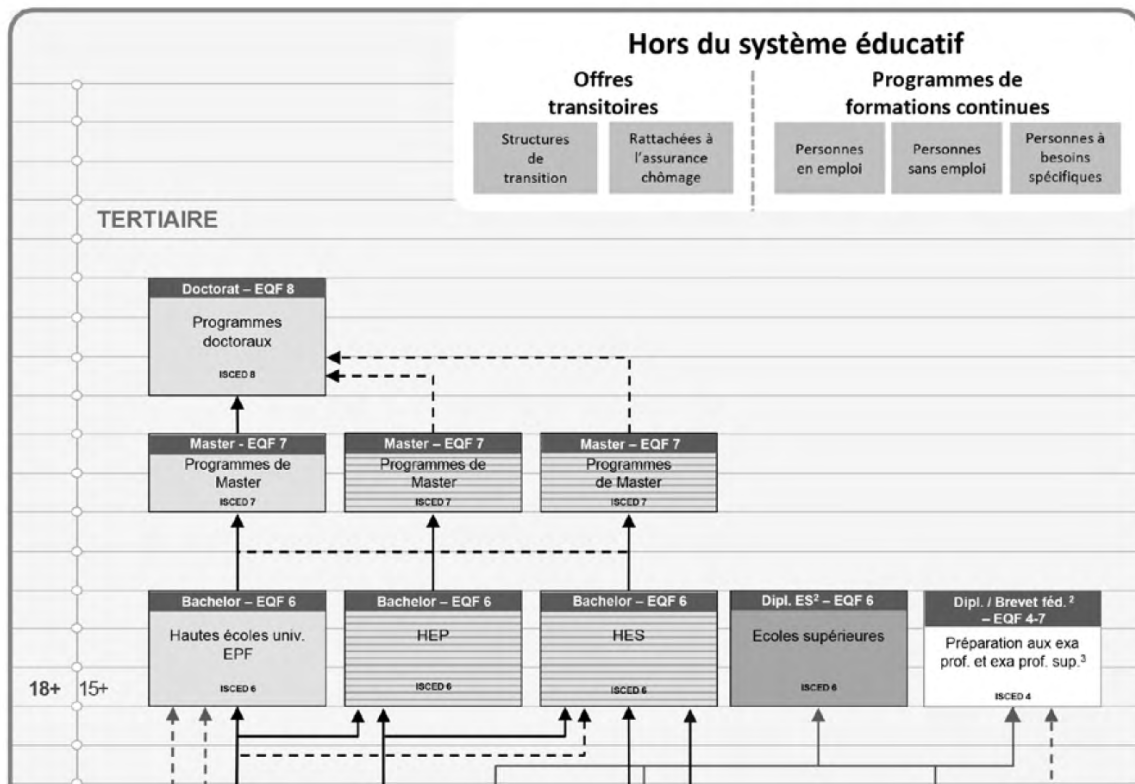
Adapté à partir du schéma du CEDEFOP, 2021.

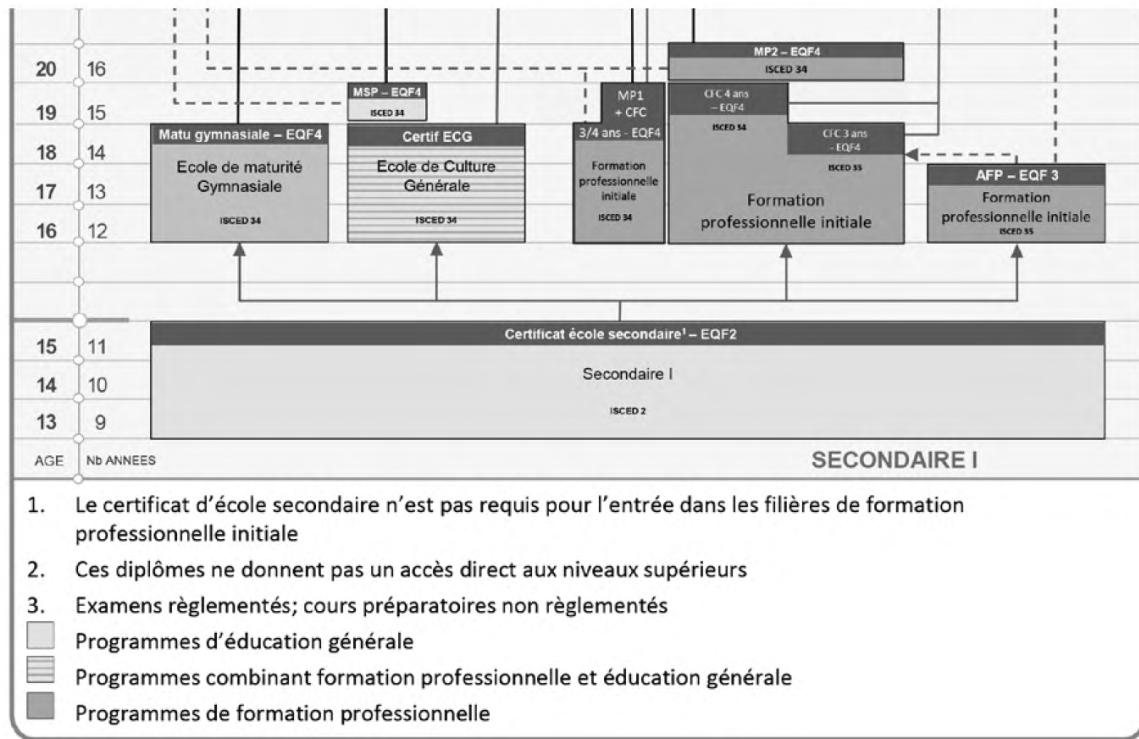




Adapté à partir du schéma du CEDEFOP, 2021.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION ET DE FORMATION SUISSE





© IFFP, 2021
 Inspiré du modèle CEDEFOP à partir des schémas CDIP et SEFRI.

ANNEXE 2 : ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES UTILISÉS DANS L'OUVRAGE¹

GÉNÉRAL

bac	Baccalauréat
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CV	Curriculum vitæ
EU	European Union, Union européenne
NEET	<i>Not in Education, Employment or Training</i>
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques (en anglais: OECD)
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
RJS	Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée
VAE	Validation des acquis de l'expérience (Maillard)

ESPAGNE

FP	Formation professionnelle
FP1	Formation professionnelle de niveau 1
FP2	Formation professionnelle de niveau 2
FP3	Formation professionnelle de niveau 3
CFGM	<i>Ciclos Formativos de Grado Medio</i> , cycles de formation de niveau intermédiaire
CFGS	<i>Ciclos Formativos de Grado Superior</i> , cycles de formation de niveau supérieur

1. Pour éviter les répétitions, les abréviations ont été classées par pays et non par chapitre.

FRANCE

ADD	Archives départementales du Doubs
ADJ	Archives départementales du Jura
ADSC	Archives départementales de Saint-Claude
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
ANR	Agence nationale de recherche
AMSC	Archives municipales de Saint-Claude
BacPro	Baccalauréat professionnel
BEP	Brevet d'études professionnelles
BI	Brevet industriel
BP	Brevet professionnel
BTP	Bâtiment et travaux publics
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
Carif-Oref	Centre d'animation, de ressources et d'information sur la formation et Observatoire régional de l'emploi et de la formation
CCP	Certificat de capacité professionnelle
CEP	Certificat d'études primaires
Céreq	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CET	Collège d'enseignement technique (ancêtre du lycée professionnel, équivalent de l'école à plein temps suisse)
CFA	Centre de formation d'apprenti-e-s (équivalent de l'école professionnelle suisse)
CGT	Confédération générale du travail
CGT-FO	Confédération générale du travail – Force ouvrière
CNCP	Commission nationale de la certification professionnelle
CNESCO	Centre national d'évaluation des systèmes scolaires
Coef.	Coefficient
Dares	Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DET	Direction de l'enseignement technique
DIRECCTE	Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi

DRH	Directeur-trice des ressources humaines
DUT	Diplôme universitaire de technologie
ENP	École nationale professionnelle
EPCI	École pratique de commerce et d'industrie
FAP	Famille d'activité professionnelle
GE	Groupements d'employeurs
GEIQ	Groupement d'employeurs d'insertion et de qualification
IME	Institut médico-éducatif
INJEP	Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IREDU	Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation
IRES	Institut de recherches économiques et sociales
JOC	Jeunesse ouvrière chrétienne
JOC-F	Jeunesse ouvrière chrétienne-féminine
LRU	Loi relative aux libertés et responsabilités des universités
MJC	Maison des jeunes et de la culture
MRS	Méthode de recrutement par simulation (MRS)
ONISEP	Office national d'information sur les enseignements et les professions
OPCA	Organisme paritaire collecteur agréé
PACA	Provence-Alpes-Côte d'Azur
PNR	Premier niveau de radioprotection
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)
ROME	Répertoire opérationnel des métiers et des emplois
RSE	Responsabilité sociale des entreprises
SPE	Service public de l'emploi
SMIC	Salaires minimum interprofessionnel de croissance
SNCF	Société nationale des chemins de fer
STO	Service du travail obligatoire
STS	Sections de technicien professionnel
UIMM	Union des industries et métiers de la métallurgie

SUISSE

AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
CFC	Certificat fédéral de capacité
CSP	Catégorie socio-professionnelle
EOS	Enquête sur l'orientation au secondaire II
EPF	École polytechnique fédérale
ES	École supérieure
FNS	Fonds national suisse de la recherche scientifique
FP	Formation professionnelle
HEP	Haute École pédagogique
HES	Haute École spécialisée
LFPr	Loi fédérale suisse sur la formation professionnelle
Matu pro	Maturité professionnelle
OFS	Office fédéral suisse de la statistique
OrTra	Organisation du monde du travail
SECII	Secondaire II (niveau secondaire supérieur ou postobligatoire)
SEFRI	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation
SGV	Schweizerischer Gewerbeverein (en français: SSAM)
SRED	Service de la recherche en éducation
SSAM	Société suisse des arts et métiers
URSP	Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques
USAM	Union suisse des arts et métiers

LISTE DES AUTEUR·E·S

BACHMANN HUNZIKER KARIN

Psychologue, Responsable de recherche
Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques,
Vaud, Suisse
karin.bachmann@vd.ch

BONOLI LORENZO

Philosophe, Senior researcher
Haute École fédérale en formation professionnelle (HEFP),
Suisse
lorenzo.bonoli@hefp.swiss

COUPPIÉ THOMAS

Démographe et économiste, Chargé d'études
Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq),
France
thomas.couppie@cereq.fr

CUSSEY BESANÇON MAUD

Historienne en histoire contemporaine, Enseignante d'histoire
dans le secondaire
Chercheuse associée au Centre Lucien Febvre (Besançon), France
Membre du projet HYSAM, MSHE Bourgogne-Franche-Comté
maud.besancon@ac-besancon.fr

DANNER MAGALI

Enseignante-chercheure en sciences de l'éducation
Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), centre associé
au Céreq, Université Bourgogne Franche-Comté, France
mdanner@u-bourgogne.fr

DIF-PRADALIER MAËL

Sociologue, Professeur ordinaire HES
Haute École de travail social de Fribourg (HETS-FR)/
Haute École spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), Suisse
mael.dif-pradalier@hefr.ch

GASQUET CÉLINE

Économiste, Directrice scientifique
Observatoire régional des métiers (ORM) Provence-Alpes-Côte
d'Azur, France
celine.gasquet@cereq.fr

GUÉGNARD CHRISTINE

Chercheure associée en sciences de l'éducation
Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), centre associé
au Céreq, Université Bourgogne Franche-Comté, France
christine.guegnard@u-bourgogne.fr

JOSEPH OLIVIER

Économiste, Chargé d'études
Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq),
France
joseph@cereq.fr

KUEHNI MORGANE

Sociologue, Professeure ordinaire HES
Haute École de travail social et de la santé Lausanne (HETLS)/
Haute École spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), Suisse
morgane.kuehni@hetsl.ch

LAMAMRA NADIA

Sociologue, Professeure IFFP
Haute École fédérale en formation professionnelle (HEFP),
Suisse
nadia.lamamra@hefp.swiss

LEMBRÉ STÉPHANE

Historien, Maître de conférence en histoire contemporaine
École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) Lille Nord
de France, membre du laboratoire CREHS (EA 4027) de l'Université
d'Artois, France
slembre@gmail.com

LEMERCIER CLAIRE

Historienne, Directrice de recherche
CNRS, Centre de sociologie des organisations, France
claire.lemercier@sciencespo.fr

LEUENBERGER ZANETTA SYLVIE

Psychologue, Responsable de recherche
Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques,
Vaud, Suisse
sylvie.leuenberger-zanetta@vd.ch

MAILLARD FABIENNE

Sociologue, Professeure de sciences de l'éducation
Centre interdisciplinaire de recherche « Culture, éducation, formation,
travail » (CIRCEFT, équipe Éducation et Scolarisation, ESCOL),
Université Paris 8, France
magico@wanadoo.fr

MERINO PAREJA RAFAEL

Sociologue, Professeur
Groupe de recherche Éducation et travail (GRET), Universitat
autònoma de Barcelona, Espagne
rafael.merino@uab.cat

MOREAU GILLES

Sociologue, Professeur de sociologie
Université de Poitiers, Laboratoire GRESCO (Groupe de recherches
sociologiques sur les sociétés contemporaines), France
gilles.moreau@univ-poitiers.fr

MOUAD RAMI

Statisticien, Collaborateur de recherche
Service de la recherche en éducation (SRED), Genève, Suisse
rami.mouad@etat.ge.ch

RASTOLDO FRANÇOIS

Sociologue, Collaborateur de recherche
Service de la recherche en éducation (SRED), Genève, Suisse
francois.rastoldo@etat.ge.ch

REY SÉVERINE

Socio-anthropologue, Professeure ordinaire HES
Haute École de santé Vaud (HESAV)/Haute École spécialisée
de Suisse occidentale (HES-SO), Suisse
severine.rey@hesav.ch

THIVEND MARIANNE

Historienne, Maîtresse de conférence en histoire contemporaine
Université Lumière Lyon 2, LARHRA (Laboratoire de recherche
historique Rhône-Alpes), France
marianne.thivend@gmail.com

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION. LA FORMATION PROFESSIONNELLE :

DES FINALITÉS ET DES USAGES EN TENSION

Nadia Lamamra, Morgane Kuehni et Séverine Rey.....	7
La formation professionnelle, un objet complexe aux finalités et usages multiples	9
La relation formation-emploi au travers des ambivalences de la notion d'insertion.....	12
La formation professionnelle: des finalités en tension?.....	14
Organisation de l'ouvrage.....	19
Regards croisés sur la formation professionnelle: richesse et perspectives	27
Bibliographie	30

ENJEUX POLITIQUES ET ÉCONOMIQUES

DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	37
----------------------------------------------	-----------

1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

FRANÇAIS: UNE MÉTAMORPHOSE PERMANENTE AU SERVICE

D'UNE MEILLEURE INSERTION DES DIPLÔMÉ·E·S ?

Fabienne Maillard	39
Un modèle adéquationniste?	41
Un nouveau diplôme pour renouveler l'offre de formation, revaloriser la voie professionnelle et anticiper les évolutions de l'emploi: le bac pro	46
Conclusion	53
Bibliographie	54

2. TENSIONS ET COMPROMIS DU « MODÈLE SUISSE » DE FORMATION PROFESSIONNELLE. UNE PROSPECTION HISTORIQUE

Lorenzo Bonoli	57
La prédominance du modèle dual et le partenariat privé-public	59
Indicateurs du « succès » et revers de la médaille	60
Une tension profonde	63
Un double compromis	64
Aux origines du double compromis	66
Conclusion	72
Bibliographie	74

3. FORMATION PROFESSIONNELLE :

DES JEUNES QUI CHOISISSENT OU QUI SONT CHOISI-E-S ?

Rafael Merino	79
Brève description de la formation professionnelle en Espagne	80
Qu'est-ce que la formation professionnelle?	80
De quoi sont faits les choix scolaires?	82
Pourquoi les jeunes choisissent-elles et ils la formation professionnelle?	85
Conclusion : quelques enjeux sociaux et politiques	94
Bibliographie	97

4. L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

À L'ÉPREUVE DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE :

L'EXEMPLE

FRANC-COMTOIS (1939-1945)

Maud Cussey Besançon	101
État des lieux de l'enseignement technique et professionnel franc-comtois à la veille de l'Armistice (1939-1940)	103
L'enseignement technique et professionnel sous l'occupation allemande et le régime de Vichy : quels enjeux? (1940-1944)	107
Vers une réorganisation des enseignements techniques et professionnels au lendemain de la Libération? (1944-1945)	112
Conclusion	115
Sources	116
Bibliographie	117

PARCOURS DE FORMATION ET D'INSERTION	119
-------------------------------------------------------	-----

5. TRAJECTOIRES D'APPRENTI·E·S EN FRANCE AUX XVIII^E ET XIX^E SIÈCLES: DES MOBILITÉS SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉES

Claire Lemerancier	121
Au XVIII ^e siècle: ouverture des corporations et poids des familles.	123
Paris au XIX ^e siècle: quelles ressources pour changer de métier?	126
Poitiers: des mobilités spatiales socialement différenciées.	128
Lyon: des apprentissages qui sont des bifurcations, d'autres non	133
Conclusion.	137
Bibliographie	138

6. L'APPRENTISSAGE COMME MODE DE FORMATION FACILITANT L'INSERTION PROFESSIONNELLE: DES MÉCANISMES QUI SE RÉPÈTENT À TOUS LES NIVEAUX DE FORMATION?

Thomas Couppié et Céline Gasquet	141
L'apprentissage favoriserait le maintien dans l'entreprise de formation et l'accès à un métier cible.	143
L'apprentissage du supérieur n'est pas l'apprentissage du secondaire.	147
L'enquête Génération pour apprécier les modalités d'arrivée sur le marché du travail.	150
Apprenti·e·s: accès à un métier cible après le secondaire, maintien dans l'entreprise après le supérieur	152
Une reconnaissance de ces modes différenciés dans la première embauche qui suit la sortie	154
Conclusion.	156
Bibliographie	160

7. OBTENIR UN CFC, ET APRÈS? PROFILS ET PARCOURS POSTSECONDAIRES II DES JEUNES DIPLÔMÉ·E·S

Karin Bachmann Hunziker, Sylvie Leuenberger Zanetta, Rami Mouad et François Rastoldo	165
Cadrage théorique	167
Éléments méthodologiques	170
Des profils et des trajectoires contrastés	171
Conclusion.	184
Bibliographie	186

8. PORTRAIT DES JEUNES NEET SUR VINGT ANS :

LE CAS DES DIPLÔMÉ·E·S DE CAP-BEP

Magali Danner, Christine Guégnard et Olivier Joseph	191
Place des CAP et BEP dans des contextes particuliers.	196
Être NEET à l'épreuve du temps.	199
Quelles transitions vers la vie adulte?	205
Pour ne pas conclure.	208
Bibliographie	211

USAGE SOCIAL ET BIOGRAPHIQUE

DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE SES DIPLÔMES 215

9. LES JEUNES, LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LE RAPPORT AU MÉTIER EN FRANCE À TRAVERS L'ENQUÊTE JEUNESSE DE 1966

Stéphane Lembré et Marianne Thivend	217
À l'écoute des jeunes : les conditions de l'enquête	220
Face à l'allongement des scolarités, un sentiment d'injustice largement partagé	224
L'inadéquation locale entre formation et emploi : une inquiétude plus vive pour les filles	226
Le problème de la valeur et de la reconnaissance des diplômes : le CAP, pivot entre l'allongement des scolarités et le travail . . .	230
Bibliographie	232

10. LA VIE EN CAP

Gilles Moreau.	235
Une brève préhistoire du CAP.	237
Le CAP des années 1960	238
Le CAP des années 1980	243
Le CAP des années 2000	246
Conclusion.	249
Bibliographie	250

11. RECOURIR À UN GROUPEMENT D'EMPLOYEURS D'INSERTION ET DE QUALIFICATION POUR FAVORISER LA « DIVERSITÉ » EN ENTREPRISE. DE L'INSERTION DE QUI PARLONS-NOUS ?

Maël Dif-Pradalier.	253
Pourquoi recourir à un GEIQ?	256
Les profils des salarié·e·s du GEIQ	262
Conclusion.	268

Bibliographie	270
Tableau récapitulatif: caractéristiques principales des personnes interviewées	272
ANNEXES	275
Annexe 1: Formation professionnelle dans les systèmes de formation espagnol, français et suisse.	276
Annexe 2: Abréviations, acronymes et sigles utilisés dans l'ouvrage	282
LISTE DES AUTEUR·E·S	287

Impression
La Vallée – Aoste
Septembre 2021

**FINALITÉS ET USAGES
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
APPRENDRE UN MÉTIER, TROUVER UN EMPLOI,
POURSUIVRE SES ÉTUDES ?**

La formation professionnelle remplit divers objectifs selon les contextes nationaux, les périodes historiques ou encore les publics considérés : former à un métier, insérer sur le marché du travail, inclure les plus fragiles ou encore permettre la poursuite vers les études supérieures.

Cet ouvrage, destiné tant à des chercheur·e·s qu'à des acteurs et actrices de terrain, met en exergue les attentes formulées à l'égard de la formation professionnelle et les lignes de tension qui la traverse. S'inscrivant dans des contextes historiques et nationaux variés (France, Espagne, Suisse), les différents chapitres réunis proposent des regards croisés et interdisciplinaires sur cette filière de formation, souvent considérée comme le « parent pauvre » de la recherche. Ils livrent une analyse des enjeux politiques et économiques de la formation professionnelle et portent une attention particulière aux parcours de formation, aux rapports à l'emploi et à l'insertion, mais aussi aux usages que font les acteurs et les actrices de cette voie professionnelle et de ses diplômés.

Nadia Lamamra est sociologue, professeure à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP).

Morgane Kuehni est sociologue, professeure à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETLS)/Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO).

Séverine Rey est socio-anthropologue, professeure à la Haute école de santé Vaud (HESAV)/Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO).

ISBN 978-2-88901-196-4



9