

Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis¹

En France, le lien entre travail et jeunesse n'a cessé de se distendre au cours du XX^e siècle : entre 1896 et 1996, le taux d'activité des 15-24 ans est passé de 96 % à 34 % côté masculin et de 60 % à 28 % sur le versant féminin. La chute est particulièrement marquée depuis 1954, année où l'on enregistrait encore 77 % de jeunes garçons et 51 % de jeunes filles en activité.

Dans cette France qui prône la prolongation massive de la scolarisation, le jeune travailleur apparaît comme une figure du passé, désormais quasi invisible. Il existe pourtant une fraction de la jeunesse, de plus en plus nombreuse, qui semble à contre-courant : les apprentis. Ils quittent, souvent dès 16-17 ans, l'école pour rejoindre l'entreprise et y préparer certes un diplôme, mais sous contrat de travail en alternant temps chez un patron et temps en CFA (centre de formation d'apprentis).

1. LE « RETOUR » DE L'APPRENTISSAGE

Très lointain héritier des corporations disloquées au XIX^e siècle, l'apprentissage a connu plusieurs phases de réhabilitation législative et sociale : la loi Astier de 1919, puis, plus récemment, la réforme de 1971 l'instituant comme voie de formation à part entière suivie par l'importante réforme de 1987, renforcée en 1992 et 1993. Dès lors, les effectifs sont repartis à la hausse : 218 000 apprentis en 1993 et 360 000 aujourd'hui. En 2000, les CFA accueillent près d'un tiers des jeunes préparant un diplôme professionnel de niveau V ou IV, soit 10 points de plus qu'en 1985. 69 % des CAP, près d'un BEP sur dix et un quart des bacs pro, brevets professionnels et de maîtrise réunis sont désormais formés par l'apprentissage.

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

En effet, l'attrait ravivé de l'apprentissage suppose que les jeunes trouvent en eux-mêmes, *i.e.* dans leur propre histoire scolaire et sociale (individuelle et collective), les logiques qui justifient leur adhésion à un mode de formation largement dévalué jusque dans les années 1980. Nourris par un désenchantement scolaire², ils construisent un rapport positif à l'apprentissage et au travail précoce en entreprise.³ Reste à comprendre comment.

¹ Extrait d'un article à paraître dans *Formation Emploi*

² Gilles Moreau, « L'apprentissage, une orientation comme une autre ? », in Michèle Guigue, *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*, L'Harmattan, Paris, 2001.

³ Malgré l'extension vers le haut (BTS, diplômes d'ingénieur, etc.) du spectre des diplômes proposés, l'immense majorité des apprentis commence l'apprentissage entre 16 et 18 ans, plus de 70 % préparant un CAP ou un BEP. Les apprentis de niveau supérieur au bac, quoiqu'en essor, représentent à peine plus de 10 % de l'ensemble des apprentis en 2000.

2. DES JEUNES PLUS VIEUX ?

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

On pourrait voir dans ces propos les effets bénéfiques d'un dispositif qui aurait la faculté de faire vieillir les jeunes plus vite et, donc, de contenir dans les meilleurs délais les comportements propres à une jeunesse que la société tend à penser comme dangereuse. Mais ce vieillissement par l'apprentissage est paradoxal : il n'est pas certain que les apprentis constituent une fraction de jeunesse qui échappe au modèle dominant d'allongement de la jeunesse.

Tout indique en effet, second constat, que l'apprentissage offre aux jeunes d'origine et de destinée essentiellement populaires, un cadre pour quitter le statut très dépendant d'élève, où les satisfactions sont de leur point de vue rares. Ils parviennent ainsi à une forme d'autonomie institutionnelle et parentale à laquelle ils n'avaient aucune chance d'accéder en persistant dans le système scolaire. Ce faisant, ils accèdent à une autonomie juvénile, au modèle du jeune consommateur et souverain que le développement de l'éducation parentale libérale et l'accroissement massif des taux d'accès au lycée et à l'université ont imposé depuis les années 1970 au sein de la jeunesse française.

Devenir apprenti n'est donc pas seulement répondre à une offre d'apprentissage ou être touché par des campagnes de « promotion » ; c'est aussi trouver les raisons sociales, nécessaires et suffisantes, pour se satisfaire de cette offre. Pris dans un système de contradictions où cohabitent une offre scolaire, des impératifs sociétaux de formation prolongée, une aspiration à éviter le maintien « malgré soi » à l'école, les valeurs populaires d'une jeunesse qui doit s'amuser et le modèle dominant de l'autonomie juvénile, les apprentis tentent de trouver leur voie.

Se dessinent *in fine* trois formes d'adhésion à l'apprentissage, aux frontières plus ou moins franches. Les deux premières sont historiquement constituées ; la troisième, plus récente, donne sens au renouveau actuel.

3. DEUX FORMES ANCIENNES D'ADHESION À L'APPRENTISSAGE

Un premier mode d'entrée en apprentissage se construit, depuis longtemps, par une socialisation dans les familles d'indépendants. Les enfants d'artisans, de commerçants et de chefs d'entreprise bénéficient, de par leur proximité avec la petite entreprise, d'un milieu favorable à la formation par l'apprentissage. Surreprésentés dans ce dispositif, ils héritent de dispositions à gérer au mieux leur formation d'apprenti (recherche du maître d'apprentissage, succès à l'examen, poursuite d'apprentissage, moins de rupture de contrats, etc.). L'apprentissage leur offre ce que l'école garantit aux enfants d'enseignants : une proximité d'habitus favorable à leur réussite.

La seconde forme d'adhésion à l'apprentissage est également historique et prend appui sur l'anti-intellectualisme populaire⁴, toujours vivace malgré les difficultés du marché du travail et la valorisation sociale de la scolarisation. Elle recouvre plusieurs dimensions : le désamour avec l'école, la dépréciation de la théorie au profit de la pratique et plus largement du travail assis face au travail debout ; corrélativement, elle valorise l'expérience comme forme d'une réhabilitation de soi *a priori* impossible au sein du système scolaire.

4. UNE FORME NOUVELLE D'ADHESION À L'APPRENTISSAGE : LA REAPPROPRIATION DU MODELE LYCEEN

Ce dernier modèle sert de socle et d'appui au renouvellement actuel des modalités d'entrée en apprentissage. Une forme plus complexe d'adhésion à l'apprentissage s'est en effet développée depuis une vingtaine d'années. Elle correspond à une réappropriation du modèle lycéen. L'imposition de ce modèle comme norme met une frange importante des jeunes d'origine populaire dans une situation difficile, notamment ceux pour qui, dans les années 1980 encore, « le temps de la jeunesse se déroulait approximativement selon le modèle ancien »⁵ : ils ont l'impression d'être maintenus dans une situation de scolarisation prolongée où leur espérance de réussite demeure limitée et qui les met en porte-à-faux avec le modèle d'émancipation qui caractérise historiquement la jeunesse populaire. L'apprentissage, par le salaire même modeste qu'il offre et par l'accès au logement autonome qu'il impose parfois, permet à ces jeunes de résoudre cette contradiction entre le modèle dominant du lycéen consommateur et ludique, et une scolarisation prolongée et en partie imposée qui les maintient dans une vie impécunieuse que leur milieu social d'origine peut difficilement compenser. Là est le paradoxe des « nouveaux apprentis » : ils quittent l'école pour mieux être « lycéen ».

6

Cette perspective ne relève pas d'une analyse en termes de mimétisme social. Elle postule que les jeunes d'origine populaire, nouvellement soumis à l'impératif de la scolarisation prolongée, cherchent dans leur propre *ethos* de classe les moyens de s'approprier cette nouvelle définition sociale de la jeunesse inspirée du modèle et des pratiques des autres catégories sociales, et ce faisant, en modifie les termes.

5. LE « PARADOXE » DU PARADOXE

Cette nouvelle forme d'adhésion à l'apprentissage explique également pourquoi les réseaux de sociabilité des apprentis demeurent, après leur sortie de l'école, scolairement mixtes : s'y côtoient très souvent jeunes apprentis et jeunes scolarisés, témoignant ainsi que les apprentis constituent de moins en moins une jeunesse à part. Elle permet également de rendre compte de faits relativement nouveaux dans l'apprentissage. Ainsi, alors que les maîtres d'apprentissage fonctionnent encore sur le schéma ancien du jeune travailleur, les apprentis contestent, de plus en plus

4. Cf. Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, op. cit. ; Paul Willis, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978 ; Gérard Mauger, Claude Fossé-Poliak, « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 50, 1983.

5 Gérard Mauger, « les définitions sociales de la jeunesse : discontinuités sociales et évolutions historiques » in Bernard Lorreyte, *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, L'harmattan, Paris, 1989, p. 40.

6 On ne peut pas ne pas penser ici à l'une des propositions du « livre blanc » de Renaud Dutreil qui suggère de changer l'appellation apprenti en « étudiant professionnel ». *Moderniser l'apprentissage, 50 propositions pour former mieux et plus*, op. cit., p 25.

explicitement, les heures supplémentaires et surtout le travail le week-end : ce temps « volé » contrarie le modèle juvénile du temps festif. De même, la forte demande de poursuite d'apprentissage au-delà du niveau V, mais également du niveau IV, exprime le vœu d'un maintien prolongé dans un statut conforme au modèle juvénile dominant, contraintes scolaires en moins.

De ce dernier point vient le paradoxe du paradoxe apprenti. Alors qu'ils affirment haut et fort leur refus d'une scolarisation prolongée au profit d'une formation par le travail en entreprise, les apprentis rechignent à rejoindre le « vrai » marché du travail, celui des adultes, en développant des stratégies de poursuite d'apprentissage, que la loi Séguin de 1987 a rendues possibles. C'est donc bien qu'en se dépouillant volontiers du statut de collégien ou de lycéen, les apprentis n'épousent que partiellement celui de travailleur. Nombreux sont en effet les apprentis qui formulent des vœux de poursuite d'apprentissage, le plus souvent pour accéder à un diplôme de niveau supérieur ou parfois pour préparer un diplôme de même niveau dans une spécialité connexe. 46 % des apprentis interrogés en 1997 par la CFDT sont dans ce cas,⁷ tout comme 56 % des apprentis du bâtiment ;⁸ en Pays de la Loire, ce sont plus de la moitié des niveaux V, près d'un bac pro sur trois et un BP-BM et BTS sur six qui expriment ce souhait au cours de leur dernière année de formation. Les apprentis procèdent alors à une réhabilitation paradoxale du diplôme qui rompt en partie avec l'anti-intellectualisme formulé à l'entrée en apprentissage. Certes, ceux qui souhaitent poursuivre ne sont sans doute pas les jusqu'au-boutistes de la culture anti-école (le rapport négatif à l'école étant toujours mobilisé pour justifier le refus de poursuivre), mais des éléments nouveaux, nés de l'expérience apprentie, sont pris en compte : le fait de s'estimer trop jeune pour une entrée définitive sur le marché du travail, la prise de conscience des enjeux de la formation dans la hiérarchisation du salariat et l'idée qu'un éventuel projet de mise à son compte nécessite un niveau plus élevé.

Il fallait, pour assurer l'essor quantitatif de l'apprentissage, que la jeunesse d'origine populaire trouve en elle-même les modalités d'un nouveau regard sur l'apprentissage. Un peu paradoxalement c'est l'école, alliée à la volonté politique du collège unique et d'élévation des niveaux, qui lui en a offert indirectement l'occasion en accentuant la « paupérisation » juvénile des jeunes d'origine ouvrière ou employée. Ainsi, on comprend mieux pourquoi en Pays de la Loire, la proportion d'apprentis qui déclarent avoir choisi l'apprentissage par attirance pour ce mode de formation est passée de 30 % pour la génération des entrants de 1984, à 55 % pour celle de 1992.⁹

Pour autant, cette fuite de l'école ne peut pas être lue comme un simple attrait pour le travail. En cheminant ainsi, les « nouveaux » apprentis cherchent à se frayer une voie propre qui concilie *ethos* de classe et valeurs sociétales. D'où leur volonté de prolonger l'apprentissage, en ce qu'il prolonge d'état d'apesanteur juvénile propre au modèle lycéen et autorise « les turbulences » de la jeunesse populaire préalable à la stabilisation professionnelle et affective. Ils font du neuf avec du vieux.

Gilles Moreau

Centre nantais de sociologie (CENS)
CAR-CEREQ Pays de la Loire - MSH Guépin
Université de Nantes

7. CFDT, « Les apprentis ont la parole », *Turbulences*, n° 30, 1997.

8. Direction de l'information et des études du CCCA-BTP, *Les conditions de vie des apprentis des CFA du BTP*, Synthèse, 1997.

9. INSEE Pays de la Loire, « Les apprentis dans les Pays de la Loire. Profils, trajectoires et insertion 1992-1996 », *op. cit.*