

Les coulisses de la formation professionnelle

Processus de sélection à l'entrée de l'apprentissage

Prisca Kergoat*

Introduction

En France, avec la montée du chômage, la mobilisation scolaire des familles est progressivement devenue une nécessité (Terrail, 1990). Or, bien que soutenue par les politiques éducatives, la norme des études longues n'a pas enrayé la reproduction sociale. La prolongation des scolarités s'accompagne tant d'une élimination scolaire différée (Cœuvrard, 1979) que d'une hiérarchisation des filières d'enseignement. Parmi ces transformations, le basculement de la formation professionnelle dans le domaine des filières scolaires de relégation (Moreau, 2003 ; Beaud, 2009) constitue un fait majeur dans l'évolution structurelle du système d'enseignement français. Pourtant la formation en école (LP) d'une part, et l'apprentissage en entreprise d'autre part, n'occupent pas la même position dans le champ de la formation professionnelle. Depuis la fin des années 1980, s'est mis en place une inversion du modèle hiérarchique préconisé dans les années d'après-guerre : à la préférence antérieurement accordée à la formation en école (les ancêtres des LP : LEP / CET) s'est aujourd'hui substituée une préférence marquée pour l'apprentissage en entreprise (Kergoat, 2010). Premier budget des politiques d'emploi pour les jeunes (Arrighi, 2013), l'apprentissage favoriserait l'insertion professionnelle tout en offrant à des jeunes, issus des classes populaires, un diplôme, et au delà un métier, qu'ils n'auraient sans doute pas pu acquérir autrement. Plébiscité par les différents gouvernements se succédant depuis plus de 30 ans, l'apprentissage permettrait, bien mieux que l'école, de placer l'emploi et ses réquisits au cœur même du système éducatif. Ainsi l'idée selon laquelle l'insertion professionnelle des jeunes est favorisée à la fois par le rapprochement de l'école avec l'entreprise et par l'élévation du niveau de formation est-elle présentée depuis quelques décennies comme un fait indiscutable (Tanguy, 2002). Cette affirmation n'est que très peu discutée, la preuve en serait établie par les faits¹.

Pourtant les résultats de l'enquête présentée dans le cadre de cette communication conduisent à discuter de la performance de l'apprentissage, à avancer que celle-ci s'enracine d'abord dans sa sélectivité. Ce sont 30 % des candidat.es qui ne parviennent pas à signer un contrat d'apprentissage auprès d'un employeur, condition *sine qua non* pour s'inscrire en CFA et décrocher un diplôme. À rebours des représentations sociales, il est parfois plus difficile de trouver une place d'apprenti.e que d'entrer en seconde générale. Loin d'accueillir les élèves dont l'école ne veut plus, l'apprentissage introduit un nouveau sas de sélection déplacé en amont même de l'entrée en formation. Comment caractériser une sélection qui, d'une part, s'effectue au carrefour de l'école et du marché du travail et qui, d'autre part, différencie et hiérarchise les « réproposé.es » du système scolaire ?

Pour caractériser le processus de sélection, j'ai mené une analyse longitudinale afin de repérer les différents sas de sélection, de la décision d'orientation à l'entrée en formation. Un tel examen permet d'appréhender tant la participation respective de l'école et du marché du travail à la hiérarchisation et à la sélection des individus qu'à leur distribution de ceci dans l'espace de la formation professionnelle. Cette démarche permet de caractériser la manière dont les sas de sélection s'enchaînent et se consolident mutuellement, et par de là d'identifier les processus cachés qui relient la sphère éducative à la sphère productive.

Pour éclairer cette zone frontière, celle des coulisses entre l'école et l'entrée en formation, je mettrai l'accent sur le mouvement par lequel les individus construisent leur temporalité dans une dialectique

* CERTOP, Université Toulouse 2.

¹ À titre de preuve : enquête menée par le DEPP (Le Rhun & Marchal, 2017) ou celle des enquêtes Génération du Céreq (Cart, Léné & Toutin, 2018).

permanente entre la contrainte sociale et le travail de l'individu sur sa propre perception (Elias, 1981). La perspective retenue, celle de la consubstantialité² des rapports sociaux de classe, de sexe mais aussi de race³ et de génération permet non seulement de repérer l'emprise des rapports sociaux, la manière dont ils interagissent, s'atténue ou se soutiennent mutuellement, mais aussi la façon dont les jeunes vivent et s'affrontent à leur condition.

1. Dispositif d'enquête

L'enquête collective⁴ sur laquelle je m'appuie a été menée entre 2015 et 2017. Financée par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) et par l'Institut national pour la jeunesse et l'éducation populaire (INJEP), l'enquête MADDA visait à appréhender la distribution des élèves sur deux modes de formation (LP et apprentissage) ainsi que les différents obstacles (éventuellement les discriminations) rencontrés lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage. Sachant qu'en France, aucune enquête statistique permet de repérer les candidats et candidates à l'apprentissage et que la pratique du « porte-à-porte » exclut de fait la méthodologie du *testing*, nous avons construit un protocole d'enquête original permettant de repérer les processus de sélection.

Deux questionnaires « jumeaux » ont permis de comparer deux populations, des apprenti.es et des élèves de LP (n=1986), en première année de formation (CAP ou baccalauréat professionnel). Construits à partir d'échelles ordinales, catégorielles, plus rarement de questions ouvertes, l'exploitation statistique des questionnaires a permis :

- 1) de repérer les élèves et les apprenti.es qui souhaitaient (ou pas) entrer en apprentissage,
- 2) de mettre en relation les candidat.es à l'apprentissage qui y sont parvenu.es (ou pas) avec d'une part leurs caractéristiques sociales et d'autre part avec les pratiques de recherche des élèves et les pratiques de sélection des employeurs,
- 3) de caractériser les rapports à l'orientation, les pratiques de recherches d'une entreprise et les pratiques de sélection (voire de discrimination) à l'œuvre ainsi que leurs effets subjectifs et sociaux.

Pour l'origine sociale, il s'agissait d'utiliser les informations relatives à la profession et à la situation d'emploi du père et de la mère ainsi qu'à leur niveau d'étude respectif. À partir de ces critères, nous avons défini un indicateur global permettant de construire une cote sociale se déclinant en quatre classes contrastées : la « classe populaire paupérisée », la « classe populaire stabilisée », la « classe intermédiaire » et la « classe favorisée ». Pour l'origine migratoire des individus, le croisement entre le lieu de naissance du jeune, celui de ses parents et de ses grands-parents et la langue parlée à la maison a permis de construire une variable permettant d'attribuer une zone géographique au « passé migratoire » de l'individu. Cependant et au regard du taux élevé de jeunes qui n'ont pas renseigné les lieux de naissance, je me suis souvent reportée à la variable « langue parlée à la maison » qui elle, était particulièrement bien renseignée.

Afin de comparer de manière optimale les apprenti.es et les élèves de lycée professionnel, il nous fallait neutraliser l'offre de formation, ne retenir que les spécialités où les formations peuvent être réalisées aussi bien en voie scolaire qu'en apprentissage et où les effectifs sont en nombre suffisant pour pouvoir réaliser des croisements sur différents critères d'analyse. Nous avons été particulièrement attentifs à la répartition sexuée de notre échantillon, en retenant des formations mixtes (commerce et vente), d'autres « ultra féminisées » (coiffure, esthétique) ou d'autres enfin marquées par une forte surreprésentation masculine (mécanique automobile). La passation des questionnaires s'est effectuée à l'aide de l'outil d'enquête en ligne Limesurvey, au sein de 39 établissements (CFA et lycée professionnel) et sur quatre

² Selon Danièle Kergoat (2009) : « La consubstantialité [...] est l'entrecroisement dynamique complexe de l'ensemble des rapports sociaux, chacun imprimant sa marque sur les autres ; ils se modulent les uns les autres, se construisent de façon réciproque ».

³ Le terme de « race » est utilisé au même titre que classe et sexe, c'est à dire comme une catégorisation socialement construite, une production idéologique (voir Guillaumin, 1992), et n'est utilisable que dans le cadre d'une pensée structurée autour du concept de rapport social (rapports sociaux de race par exemple).

⁴ Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage (MADAA), sous la direction scientifique de Prisca Kergoat (CERTOP) avec Emmanuel Sulzer (coordination administrative, CEREQ), Benoit Cart, (CLERSE), Valérie Capdevielle (LPS-DT), Valérie Ilardi (CEREQ) et Benjamin Saccomanno (CERTOP).

zones géographiques : Occitanie, Île-de-France, PACA et Hauts-de-France. Le tableau ci-dessous précise la manière dont se distribue l'échantillon.

Tableau 1 • Répartition des effectifs par sexe, cursus de formation et spécialités pour deux modes de formation

| | | Mécanique Auto | Commerce | Coiffure | Total |
|---------------------------|----------------------------|-------------------|----------|------------|-------|
| | | | Vente | Esthétique | |
| Élèves | 2 nd e bac pro | 208 | 413 | 100 | 721 |
| | CAP 1 ^{ère} année | 138 | 114 | 103 | 355 |
| Total élèves | | 346 | 527 | 203 | 1076 |
| <i>Dont filles (en %)</i> | | 4 | 59 | 91 | |
| Apprentis | 2 nd e bac pro | 131 | 113 | 13 | 257 |
| | CAP 1 ^{ère} année | 181 | 244 | 228 | 653 |
| Total apprentis | | 312 | 357 | 241 | 910 |
| <i>Dont filles (en %)</i> | | 4 | 43 | 88.5 | |
| Ensemble | 2 nd e bac pro | 339 | 526 | 113 | 978 |
| | CAP 1 ^{ère} année | 319 | 358 | 331 | 1008 |
| Total des inscrits | | 658 | 884 | 444 | 1986 |

Champ : effectifs inscrits en 1^{ère} année de leur cursus de formation. Source : enquête MADAA, 2017.

Le second volet de la recherche a consisté en des entretiens ethnographiques menés auprès de 21 individus, filles et garçons, qui, quelques mois avant l'entretien, avaient recherché une place en apprentissage. Ces entretiens visaient à explorer, à partir d'une approche compréhensive, les différentes dimensions du questionnaire tout en relançant sur le vécu des discriminations et le sentiment d'injustice. Les entretiens, intégralement retranscrits, ont fait l'objet d'une analyse thématique étayée par le logiciel qualitatif N'Vivo qui constitue une boîte à outils facilitant la réalisation d'une analyse sémantique situationnelle (Paillé & Mucchielli, 2003).

2. Développement

Dans l'objectif de caractériser les processus de sélection, deux grands temps sont distingués : d'abord la décision d'orientation, ensuite la recherche d'une place en entreprise. Le tableau ci-dessous permet, en se focalisant sur les élèves en LP, de repérer les différents sas de sélection débutant à l'école et se poursuivant sur le marché du travail.

Tableau 2 • Processus d'écramage des candidat.es à l'apprentissage

| | | Fréquence | % |
|-------------------------------------|---|-----------|----|
| | Élèves informés de l'existence de l'apprentissage | 748 | 72 |
| | Candidat.es à l'apprentissage | 306 | 41 |
| Recherche d'une place en entreprise | Candidat.es qui ont cherché une place | 134 | 44 |
| | Candidat.es retenus.es par les employeurs | 0 | 0 |

Champ : élèves inscrits en LP en première année de formation. Effectif total : 1043.

Lecture : 134 élèves ont cherché une place, soit 44% de la population qui était candidate à l'apprentissage.

Source : enquête MADAA, 2017.

2.1. La décision d'orientation

2.1.1 Le vivier apprenti, 1^{er} sas de sélection

L'orientation scolaire et professionnelle, telle qu'elle se déroule au collège ou après une classe de seconde, constitue incontestablement le premier sas de sélection. Dans un contexte où l'enseignement professionnel constitue une « ressource pour assurer la scolarité obligatoire⁵ », une voie de remédiation à l'échec scolaire, représenté par son public plus que par son contenu (Tanguy, 2002 ; Kergoat, 2010), la distribution des élèves sur les trois ordres d'enseignement (filière générale, filière technologique, filière professionnelle) ne s'effectue pas au hasard. Élèves de LP et apprenti.es se recrutent au sein d'une population caractérisée d'abord par une origine sociale populaire, 45 % appartiennent à la classe « populaire paupérisée » et 21 % à la classe « populaire stabilisée », ensuite par un passé scolaire heurté et chaotique, près de 20 % proviennent d'une 3^{ème} SEGPA, PREPA PRO ou DIMA, 43 % ont redoublé une classe avant leur entrée en formation. Les élèves orientés partagent une expérience commune, celle du renoncement et de l'humiliation. Le vécu de l'humiliation est une expérience scolaire ordinaire (Dubet, 1991) ; mais celui produit par la décision d'orientation est spécifique car elle se fonde sur un jugement scolaire perçu comme légitime : la décision est le fruit d'un jugement collectif, fondé sur les notes, discuté et élaboré dans un cadre institutionnel, celui du conseil de classe. Si, affirme Pierre Merle (2005), les pratiques professorales d'humiliation sollicitent « *une théorie du social qui fonde les jugements sociaux sur la division de la société en classes* », c'est aussi parce que la décision d'orientation est potentiellement un jugement de classe fondé sur une représentation de la culture légitime. Elle définit la frontière entre ceux et celles qui pourront rester et ceux et celles qui devront partir. Elle ampute le jeune de son statut d'élève et le désigne comme « différent ».

Ils et elles sont nombreux à décrire une orientation par défaut. Interrogé.es sur les raisons d'entrée en filière professionnelle⁶ : 60 % déclarent que c'est « *Pour ne pas rester sans rien faire* », 19 % qu'ils ou elles n'ont « *pas pu aller en lycée général ou technologique* » ou qu'ils et elles n'avaient « *aucun autre choix d'orientation possible* ». De même que 42 % mentionnent qu'ils et elles ont « *besoin de gagner leur vie rapidement* ».

2.1.2 La (mé)connaissance de la voie professionnelle, 2^{ème} sas de sélection

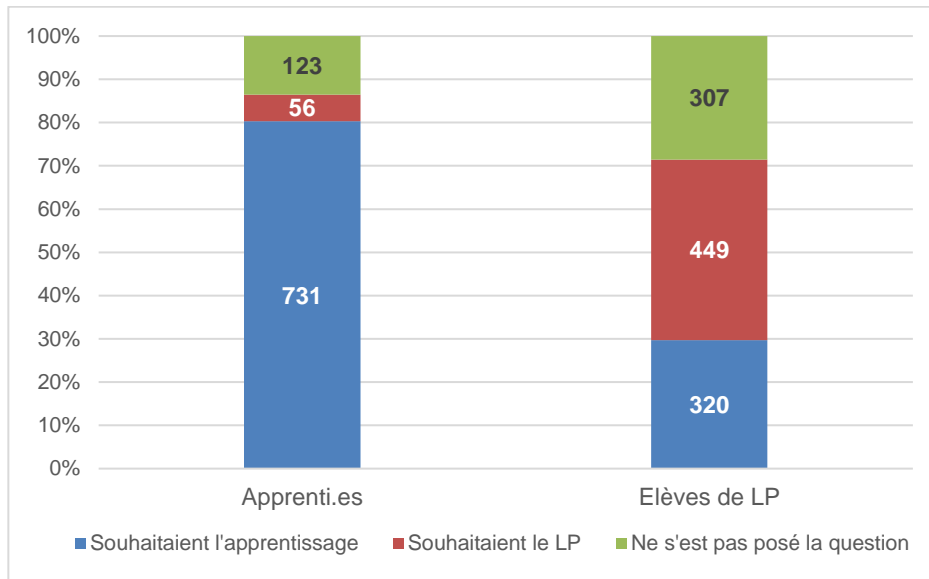
Le processus d'orientation ne se termine pas avec la formulation des vœux et la décision du conseil de classe. Faut-il encore que l'élève se positionne sur un mode de formation, lycée professionnel ou CFA. Or, l'entrée dans un mode de formation ne repose pas toujours sur un choix éclairé : 14 % des apprenti.es et 28 % des élèves de LP ne se sont pas posé la question du mode de formation. Parmi ces dernier.es, 39 % ne savaient pas ce qu'était l'apprentissage et 50 % ne savaient pas que la formation souhaitée pouvait se préparer par cette voie. Seule la moitié des répondant.es disent avoir eu l'occasion d'échanger sur les formations par apprentissage ; cet échange s'effectue en premier lieu au sein de la famille et principalement avec la mère.

Une catégorie d'enquêtées où sont surreprésenté.es ceux et celles appartenant à la classe « populaire paupérisée » ainsi que les filles et les jeunes étrangers ou issus de l'immigration. Au-delà du fait que les élèves les plus dotés socialement comptent sur l'appui de leurs parents et sont en meilleure position pour appréhender une organisation abstraite (un ensemble différencié et hiérarchisé de filières), la question de l'adolescence s'avère primordiale. Ceux et celles qui poursuivent dans l'enseignement général ne sont pas acculé.es à se positionner, ils et elles peuvent plus facilement faire un projet sans enjeu immédiat et ne sont donc pas assigné.es à choisir au même âge, à 14 ans. Cette méconnaissance est un des révélateurs de la difficulté à maîtriser son parcours, elle constitue le deuxième sas de sélection.

⁵ Cette expression est empruntée à Jean-Michel Chapoulie (2010). Si celui-ci l'utilisait pour désigner la scolarisation de masse dans le collège unique, elle peut tout aussi bien s'appliquer à l'enseignement professionnel.

⁶ 15 items étaient proposés, les enquêtés pouvaient cocher plusieurs réponses.

Figure 1 • Souhait d'une orientation vers l'apprentissage



Champ : effectifs inscrits en 1^{ère} année de leur cursus de formation. Source : enquête MADAA, 2017.
Effectifs : 1986.

2.1.3 Aspirations et attrait pour l'apprentissage, 3^{ème} sas de sélection

À rebours des discours médiatiques et politiques selon laquelle les jeunes populaires bouderaient l'apprentissage⁷, toute une littérature sociologique souligne, depuis la fin des années 90, que l'entrée en apprentissage n'est plus une orientation par défaut (Froissart *et al.*, 1995 ; Kergoat, 2002 ; Moreau, 2003 ; Capdevielle-Mougnibas & Coutinat-Camps, 2013). C'est ce que confirme l'enquête MADAA. Sur 1986 jeunes interrogés au moment de la décision d'orientation, 1 051 souhaitaient poursuivre leur formation en apprentissage. Les aspirations constituent donc la troisième phase de sélection.

L'examen des formes d'adhésion montre que les élèves ne sont pas complètement démunis. Ils et elles construisent des compromis visant à ce que l'école et le travail ne soient plus vécus dans un rapport d'exclusion. S'ils sont nombreux à déclarer une orientation contrariée, ils et elles précisent que s'ils sont entrés en filière professionnelle, c'est d'abord « pour avoir un diplôme » (89 %), puis « pour apprendre un métier précis » (81 %). L'entrée dans la formation ouvrière et employée ne s'oppose donc ni au travail ni à l'école : contrairement aux 'gars' étudiés par Willis (1978), les élèves interrogés ne développent pas de « culture anti école ».

L'attrait pour l'apprentissage peut être compris dans ces termes, il est une manière de résoudre un paradoxe, celui de quitter l'école tout en obtenant un diplôme, de travailler sans cependant rompre avec un univers juvénile (Kergoat, 2002). Un compromis qui cherche à résoudre un impératif social : l'apprentissage par le salaire même modeste qu'il offre permet de résoudre cette contradiction entre le modèle dominant du lycéen consommateur et une scolarisation prolongée qui les maintient dans une vie impécunieuse que leur milieu social d'origine peut difficilement compenser (Moreau, 2005).

Progressivement le vécu de l'humiliation se mue en sentiment d'injustice. Près de la moitié des répondants (46 %) estime y avoir été confrontée. Ils et elles désignent le collège comme le contexte le plus propice à la production d'injustices. L'hostilité exprimée envers l'école se cristallise dans les rapports à l'orientation⁸ pour près d'un tiers des personnes interrogées. L'apprentissage ne manque ni de candidats ni de candidates, il manque de places ! Il s'avère sélectif et même très sélectif : ce sont donc 30 % des élèves de lycée professionnel, soit près d'un tiers de la population interrogée, qui déclarent que bien que candidat.es à l'apprentissage, ne sont pas parvenus.es à accéder au dispositif.

⁷ Muriel Pénicaut, ministre du Travail lancé en 2018 la campagne #DémarréTaStory. Elle a pour objectif de « casser les codes », de « faire changer le regard des jeunes et de leurs parents sur l'apprentissage ». <https://www.youtube.com/demarrétastory>

⁸ Des données qui recourent l'enquête nationale de la DRESS (2004). Voir Forsé & Galland (2011).

2.2. La recherche d'une place

2.2.1. Les pratiques de recherche des candidat.es à l'apprentissage, 4^{ème} sas de sélection

Un premier résultat étonne : alors que 320 élèves de LP déclarent souhaiter entrer en apprentissage, 56 % soit 172 jeunes interrogés, disent « ne pas avoir cherché d'entreprise » ! Pour la moitié des candidat.es le souhait d'entrer en apprentissage en reste donc au stade de la velléité⁹. À la question « Pour quelle.s raison.s n'avez-vous pas cherché d'entreprise ? », ils et elles mettent en avant des raisons personnelles : « je ne savais pas comment m'y prendre » (42 %), « je suis timide » (33 %). Viennent ensuite l'absence de ressources sociales ou économiques : « je ne connais pas d'entreprise » (26 %), « je n'ai pas de moyen de transport » (13 %).

Comparé au groupe des apprenti.es (candidat.es retenu.es), cette population (172 individus) se caractérise par une surreprésentation de jeunes appartenant à la classe « populaire paupérisée » (+15 points). Si on se réfère maintenant à ceux et celles qui parlent « au moins une autre langue que le français », les jeunes étrangers ou issus de l'immigration sont très présents (+15 points). Moins soutenus par la famille que les candidats et candidates qui ont trouvé une place, ils sont beaucoup moins souvent fils ou filles d'indépendants, et leurs parents, moins souvent insérés dans l'emploi ne peuvent les faire profiter d'un capital d'autochtonie (Retière, 2003), des sociabilités populaires et des liens sociaux qui comptent lors de la recherche d'une place.

Un résultat confirmé par l'examen des pratiques de recherches des élu.es, 31 % de ceux et celles qui ont trouvé une place ont contacté une seule entreprise : 55 % connaissaient préalablement l'entreprise, 35 % y avaient déjà travaillé, 46,5 % l'ont trouvée grâce à leur famille ou à une connaissance personnelle. Ces données confirment les résultats de Gilles Moreau quant au recours plus fréquent à l'apprentissage chez les familles d'indépendants. La socialisation familiale, dont les valeurs transmises dans les milieux d'indépendants, a un impact évident sur l'issue de la recherche, elle génère une socialisation favorable à l'apprentissage.

Qu'en est-il des candidat.es qui ont recherché une entreprise ? Les pratiques de recherche permettent-elles d'expliquer l'élection ou l'éviction des candidat.es ? Le nombre d'entreprises contactées est un premier indicateur : 62 % des jeunes devenus apprenti.es ont contacté au moins 10 entreprises, alors que cela ne concerne que 44 % des jeunes devenus élèves de LP. Peut-on en conclure que ces derniers se découragent plus rapidement ? Cette hypothèse n'est pas confirmée par la durée de recherche puisque 63 % des élèves de LP ont cherché une entreprise pendant plus d'un mois contre 48 % des apprenti.es. Incontestablement les filles candidates à l'apprentissage contactent davantage d'entreprises que les garçons, mais aussi et surtout, elles recherchent plus longtemps. Globalement, les jeunes étrangers ou issus de l'immigration (élèves de LP ou apprenti.es) contactent davantage d'entreprises que les candidat.es « sans origine migratoire ». Les écarts ne sont pas des moindres et conduisent à conforter l'hypothèse d'obstacles spécifiques rencontrés pendant la recherche, éventuellement de discriminations.

2.2.2. Les pratiques de hiérarchisation des employeurs, 5^{ème} sas de sélection

S'ils formulent l'injustice sociale, ils et elles sont peu nombreux à déclarer des discriminations, un faible 15 %¹⁰. La façon dont les jeunes mettent en mot l'injustice permet tant de qualifier des expériences perçues comme excluantes (mais non qualifiées de discriminatoires) que de mettre au jour le poids du corps, élément déterminant dans la sélection opérée par les employeurs.

⁹ Ces réponses doivent cependant être relativisées puisque, dans le cadre des entretiens, certain.es ont évoqué avoir contacté au moins une entreprise. Il ne faut donc pas exclure une marge d'erreur qui contribuerait à surestimer ou à sous-évaluer cette catégorie.

¹⁰ Le terme « faible » est ici à relativiser, déjà parce qu'il peut tout aussi bien être apprécié comme important au regard de la population visée : des adolescent.es bien souvent confronté.es, pour la première fois, au marché du travail. Mais aussi parce qu'il force la suspicion tant la question de l'évaluation des discriminations perçues et ressenties pose problème (Ringelheim, 2010 ; Safi & Simon, 2013).

Les unes et les autres racontent avoir arpenté les boutiques, souvent en compagnie de leur mère, pour trouver les vêtements appropriés, avoir pris rendez-vous chez le coiffeur et avoir répété en situation avant de se lancer dans les premières démarches. Tous et toutes sont sensibilisé.es à l'importance de la présentation de soi et à la nécessité de rompre avec un style juvénile tel qu'il est perçu et représenté dans les périphéries urbaines. D'autres vont faire l'expérience répétée d'un corps non conforme. C'est le cas de Marie à qui l'on reproche d'avoir « les mains trop petites pour tenir des ciseaux », d'être « trop maigre », son teint pâle lui donne « un air maladif ». La présentation de soi, l'*hexis* corporel est un des moyens par lesquels les employeurs éliminent et trient les candidat.es et reproduisent les rapports de classe : « *Le corps socialement objectivé est un produit social qui doit ses propriétés distinctives à ses conditions sociales de production* » (Bourdieu, 1977, p. 52). Des propos qui dénotent que derrière le « look », premier item mentionné pour décrire les discriminations, se camouflent la classe (sociale) et le genre.

Tableau 3 • Positions et aspirations selon l'origine sociale

| En % | Qui y sont parvenu.es (apprenti.es) | Qui n'y sont pas parvenu.es et qui ont cherché (élèves de LP) | Qui n'y sont pas parvenu.es mais qui n'ont pas cherché (élèves de LP) |
|----------------------|-------------------------------------|---|---|
| Populaire paupérisée | 46 | 58 | 61 |
| Populaire stabilisée | 21 | 18 | 21 |
| Intermédiaire | 20 | 15 | 14 |
| Favorisé | 14 | 8 | 4 |

Source : enquête MADAA, 2017. Champ : candidat.es à l'apprentissage. Effectif total : 1 230.

L'examen des origines sociales permet de repérer différents sas de sélection qui se succèdent et se consolident. Le premier est celui de la socialisation familiale : les candidat.es recalé.es sont beaucoup moins souvent fils ou filles d'indépendant.es, mais surtout leurs parents, moins souvent insérés dans l'emploi ne peuvent les faire profiter d'un capital d'autochtonie ; moins favorables à l'apprentissage, leurs enfants sont moins soutenus dans leurs démarches de recherche d'une entreprise. À côté de ce premier sas, un second se constitue à travers l'importance accordée aux dispositions sociales et culturelles des candidat.es, surtout des filles, ce qui contribue à la mise à l'écart des jeunes les plus paupérisés.

Comment expliquer la sous-représentation des filles en apprentissage qui ne représentent que 33 % du public apprenti contre 45 % des élèves de lycée professionnel¹¹ ? Certes, les filles sont un petit peu moins nombreuses que les garçons à souhaiter entrer en apprentissage, elles déclarent un peu plus souvent ne pas avoir été informées de l'existence de ce mode de formation ou de ne pas savoir que le métier pouvait se préparer par apprentissage. Néanmoins ces écarts ne permettent pas d'expliquer l'importance de l'éviction observée. D'autant que les candidates à l'apprentissage contactent davantage d'entreprises et recherchent plus longtemps que les garçons. La comparaison entre filières où coexistent les deux modes de formation permet de souligner l'importance des mécanismes d'éviction. En effet, même lorsque les filles visent un métier qui peut être préparé par apprentissage, elles n'y sont pas davantage représentées, leur taux de présence en apprentissage ne dépasse pas le seuil des 31 %. Plus remarquable encore, quand les filles choisissent une formation relevant de la production davantage représentée en apprentissage qu'en lycée professionnel (telle que la mécanique automobile ou les métiers du bâtiment), elles sont tout autant évincées du dispositif. Alors que les garçons qui préparent une formation relevant de la production se forment davantage en apprentissage qu'en lycée professionnel, les filles sont, quant à elles, encore et toujours écartées de l'apprentissage (10 % contre 21 % en lycée professionnel).

Les filles sont prises en étau entre une offre de formation dite masculine, de laquelle elles sont progressivement exclues, et une offre de formation dite féminine qui, parce qu'elle concentre les filles

¹¹.Ministère de l'Éducation nationale, DEPP, *Repères et références statistiques*, 2018.

dans un nombre limité de métiers, engendre concurrence et sur-sélection¹². En effet, celles qui transgressent les frontières de genre et souhaitent se former dans les garages automobiles ou les chantiers se confrontent aux refus systématiques des employeurs (Lamamra, 2016 ; Lemarchant, 2017). Ces derniers s'appuient sur la législation, les raisons du refus étant toujours identiques : les entreprises qui ne disposent pas d'un vestiaire réservé aux femmes ne peuvent les accueillir. Pour les autres, celles qui souhaitent trouver une place dans les filières très féminisées de la coiffure ou de l'esthétique se confrontent à une forte concurrence qui s'organise autour de l'évaluation de leurs dispositions sociales et culturelles. Elles doivent se conformer aux injonctions faites à leur genre, mais pas à n'importe quel genre, à celui pratiqué par les classes intermédiaires. Les filles doivent composer avec des pratiques de classe comme avec différents styles de féminité, afin d'adopter « les justes comportements de genre » (Cassell, 2001). Parce que le corps est la matérialisation la plus évidente des goûts de classe (Bourdieu, 1979) et parce que la « féminité » est fondamentalement une catégorie de classe (Skeggs, 1997), l'objectif est de les défaire d'un modèle de féminité populaire pour adopter celui des femmes des classes intermédiaires occidentales. Les filles, pour être retenues, doivent composer avec différents répertoires culturels (Kergoat, 2017) : se conformer aux normes de genre et s'extraire de leurs origines de classe s'avère, pour elles, une nécessité.

Les jeunes issus de l'immigration sont dans une position comparable à celle des filles : 65 % des apprenti.es sont, comme leurs ascendants, nés en France alors que ce n'est le cas que de 50 % des élèves de lycée professionnel. L'enquête MADDA confirme les résultats de la littérature à ce sujet : les jeunes originaires du Maghreb ou de l'Afrique subsaharienne sont tout à la fois sous-représentés en apprentissage et concentrés dans les spécialités de formation les moins attractives et les plus éloignées de l'emploi (Arrighi & Gasquet, 2010, Palheta, 2012). Le tableau ci-dessous montre bien que les jeunes étrangers ou issus de l'immigration sont plus souvent évincés de l'apprentissage.

Tableau 4 – Positions et aspirations des candidat.es selon le passé migratoire

| | Qui y sont parvenu.es (apprenti.es) | Qui n'y sont pas parvenu.es | |
|---|--|------------------------------------|----|
| | | (élèves de lycée professionnel) | |
| Issu.es de l'immigration ou étrangers | 34 | 40 | 53 |
| Déclare au moins une autre langue parlée que le français | 30 | 42 | 46 |

Source : enquête MADAA, 2017. Champ : candidat.es à l'apprentissage qui ont déclaré une origine migratoire. Effectif total : 756. Lecture : 34 % de ceux et celles qui sont parvenu.es à trouver une place d'apprenti sont étrangers ou issus de l'immigration.

Les jeunes étrangers ou issus de l'immigration sont l'objet d'une élimination progressive. Ils et elles marquent une plus grande distance avec l'apprentissage, sont moins représenté.es parmi les candidat.es à l'apprentissage et sont plus nombreux à ne pas s'être posé.es la question. À côté du fait qu'ils et elles anticipent davantage les difficultés rencontrées sur le marché du travail, ils rencontrent, lors de la recherche d'un contrat, davantage de résistances de la part des employeurs.

Les résultats soulignent également que les jeunes concernés ont des difficultés à objectiver les discriminations et ceci d'autant plus que les critères de jugement des employeurs se fondent sur différents indicateurs : la couleur de peau, le nom, le lieu de résidence, l'accent et les compétences langagières (Farvaque, 2010). L'association de deux dimensions particulièrement dépréciées, celle de l'origine résidentielle et celle de la couleur de peau (Castel, 2007) contribuent à l'exclusion d'une frange de la jeunesse populaire (Noël, 2006) et à l'étanchéité des espaces sociaux (Wacquant, 2005). Ces mécanismes de sélection et de hiérarchisation renvoient à une peur inspirée par une fraction des jeunes, des garçons, issus des quartiers populaires (Mauger & Fossé-Poliak, 1983). Mais pas seulement. Le sexe et l'origine sociale parachèvent une disqualification des profils liés à une origine imputée ou supposée (Lada, 2005) par la couleur de peau, le nom ou le lieu de résidence. Pour les garçons, tout

¹² Au niveau V, il suffit de trois groupes de spécialités : coiffure-esthétique ; commerce ; et tourisme et hôtellerie pour réunir six filles sur dix alors qu'il en faut respectivement six pour les garçons (Moreau, 2003).

se passe comme si l'alliance entre origine étrangère et origine populaire paupérisée suspendait les privilèges traditionnellement accordés à leur genre.

Conclusion

La sélection ne peut être appréhendée à travers une lecture catégorielle et figée. L'approche longitudinale proposée, associée à une notion, celle d'injustice, permet de repérer des processus de sélection qui débutent à l'école et se poursuivent sur le marché du travail. La façon dont les jeunes formulent l'injustice permet de cerner les inégalités et démontre qu'elles résultent certes d'une situation, d'une configuration donnée, mais qu'elles s'inscrivent également dans une dynamique, dans des temporalités et des itinéraires s'enchevêtrant de façon complexe. La signature d'un contrat d'apprentissage ne clôt pas pour autant le processus d'écroulement, précisons que 29 % des élu.es, des candidat.es devenu.es apprenti.es, rompent leur contrat avant leur terme¹³ et retournent à la case départ : chercher une nouvelle entreprise ou entrer en LP, parfois changer de filière de formation. La métaphore de la spirale permet de mettre au jour la manière dont les différents sas de sélection s'enchaînent et se consolident mutuellement pour, *in fine*, amplifier progressivement les inégalités entre élèves orientés.

Envisagée en ces termes, l'entrée en formation professionnelle est un puissant révélateur tant de la manière dont se constituent, s'entremêlent et se succèdent les inégalités sociales que de la façon dont se combinent les rapports sociaux et se fabrique la division sociale du travail dans ses différentes dimensions (classe, « race », sexe et génération). L'apprentissage n'est pas un bien public, au sens de bien universel (Moreau, 2015), il est particulièrement sélectif. D'inspiration libérale, il représente une forme accomplie de ces politiques qui inscrivent les préoccupations de l'emploi au cœur du système éducatif, et c'est ce qui explique, pour partie, qu'il fasse encore mieux que le lycée professionnel en matière de production des inégalités.

Références bibliographiques

- Arrighi, J.J. (2013). L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions. *Revue française de pédagogie*, 183, 49-57. <https://doi.org/10.4000/rfp.4161>
- Arrighi, J.J. & Gasquet C. (2010). Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation Emploi*, 109, 199-112.
- Beaud, S. (2009). La jeunesse populaire à l'épreuve du classement scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 53(3), 99-116. <https://doi.org/10.3917/agora.053.0099>
- Bourdieu, P. 1977. Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14, 51-54.
- Cart B., Léné A., Toutin H. (2018). À l'aube de la réforme de la formation professionnelle, retour sur 20 ans d'insertion des apprentis. *Céreq Bref*, 370.
- Cassel, J. (2001). Différence par corps : les chirurgiennes. *Les cahiers du Genre*, 29, 53-82.
- Castel, R. (2007). *La discrimination négative. Citoyens ou Indigènes*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Elias, N. (1981). *Du temps*. Paris : Fayard.

¹³ Résultats DARES, n°46, 2018.

- Farvaque, N. (2010). Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants. *Formation Emploi*, 105, 21-36.
- Froissart, C., Darty, F. & Durand, F. (1996). Impact du contrat d'apprentissage sur le choix et l'appréciation que portent les jeunes sur cette filière. *Les dossiers de l'éducation et formations*, 74.
- Kergoat, D. (2009). Sexe, race et classe. Pour une épistémologie de la domination. Dans E. Dorlin (Ed.), *Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux* (p. 111-125). Paris : PUF.
- Kergoat, P. (2010). A reflection on inequalities at the crossroad of education and work. *Revue Suisse de sociologie*, 36(1), 53-72.
- Kergoat, P. 2010 [2002], *Les formations par apprentissage dans les grandes entreprises*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
- Kergoat, P. (2020). La double peine des filles. Inégalités et sentiment d'injustice dans l'accès à l'apprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(2), 199-224.
- Lada, E. (2005). Sélection à l'embauche et rapports sociaux de sexe. *Formation Emploi*, 91(1), 45-60.
- Lamamra, N. (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 : Séismo.
- Le Rhun, B. & Marchal, N. (2017). Insertion professionnelle des apprentis et des lycéens. *Éducation & formations*, 94, 117-148.
- Lemarchant, C. (2017). *Unique en son genre*. Paris : PUF.
- Mauger, G. & Fossé-Poliak, C. (1983). Les loubards. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 50, 49-67.
- Merle, V. (2005). *L'élève humilié. L'école un espace de non droit*. Paris : PUF.
- Moreau, G. (2003). *Le Monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moreau, G. (2004). L'enseignement professionnel ou la défaite d'un projet émancipateur. *Le Monde diplomatique*, avril, 22-23. <https://www.monde-diplomatique.fr/2004/04/MOREAU/11109>
- Moreau, G. (2015). L'apprentissage : un bien public ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), 147-169. <https://doi.org/10.4000/osp.4553>
- Ouvrard, F. (1979). Démocratisation ou élimination différée ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 87-97. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.3491>
- Renahy, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. *Regards Sociologiques*, 40, 9-26.
- Skeggs, B. (2015) [1997]. *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*. Marseille : Agone.
- Tanguy, L. (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*, 4(43), 685-709. DOI: 10.2307/3322880.
- Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris : PUF.

Wacquant, L. (2005). Les deux visages du ghetto. Construire un concept sociologique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 160(5), 4-21. doi:10.3917/arss.160.0004.

Willis, P. (2011) [1977]. *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Paris : Agone.