



## Editorial

Les formations par apprentissage et la production des inégalités : de l'orientation à la formation

Valérie Capdevielle-Mougnibas et Prisca Kergoat

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4551>

DOI : [10.4000/osp.4551](https://doi.org/10.4000/osp.4551)

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2015

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Valérie Capdevielle-Mougnibas et Prisca Kergoat, « Editorial », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 44/2 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2018, consulté le 21 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4551> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4551>

---

Ce document a été généré automatiquement le 21 janvier 2021.

© Tous droits réservés

---

# Editorial

Les formations par apprentissage et la production des inégalités : de l'orientation à la formation

Valérie Capdevielle-Mougnibas et Prisca Kergoat

---

- 1 En France, l'apprentissage a pour but de donner à des jeunes travailleurs une formation en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique, un titre d'ingénieur ou un titre répertorié. Destiné aux jeunes âgés de 16 à 25 ans, il repose sur le principe de l'alternance entre enseignement théorique et pratique en centre de formation d'apprentis (CFA) et une entreprise avec laquelle l'apprenti(e) a signé son contrat d'apprentissage. Salarié(e) à part entière de l'entreprise, l'apprenti(e) perçoit un salaire, calculé en fonction du Smic (entre 25 % et 78 %), de son âge et du cycle de formation dans lequel il est inscrit.
- 2 Ce secteur du système éducatif, aujourd'hui plébiscité, a pourtant été longtemps stigmatisé et dévalorisé. À l'aube des années quatre-vingt, ce mode de formation, peu réglementé, est dénoncé par l'ensemble des syndicats enseignants, ouvriers et par la Jeunesse Ouvrière Chrétienne<sup>1</sup> qui l'associent à l'image surannée de la formation sur le tas et à la surexploitation de l'apprenti(e) par le patron. Un rapport à la Délégation Permanente à la Formation Professionnelle, daté de 1970, souligne que « *la valeur pédagogique de l'apprentissage est limitée à une simple adaptation à l'ambiance professionnelle*<sup>2</sup> » : les taux d'échec à l'examen du CAP et les taux d'abandon en cours de formation sont très importants (Patris, 1977 ; Kieffer & Tanguy, 1975). Enfin, essentiellement développé dans l'artisanat, il accueille massivement des enfants en grande difficulté scolaire, issus des fractions les plus défavorisées des classes populaires (Appay, 1982). Face à ce constat, la réforme de 1987 dite loi Seguin va opérer un choix. L'objectif poursuivi ne sera pas tant de restaurer ce mode de formation que de le « moderniser » en l'ouvrant vers le haut. Il s'agit dès lors de favoriser son extension vers les grandes entreprises et d'ouvrir les formations à des niveaux supérieurs (aux formations de techniciens puis à celles des ingénieurs) et à de nouveaux secteurs d'activité (essentiellement celui des services). Même si l'objectif de 500 000 apprenti(e)s, définis dès le milieu des années quatre-vingt peine à être atteint, l'apprentissage regroupe

aujourd'hui un contingent non négligeable de jeunes salarié(e)s qui peuvent pour certain intégrer (avec le développement des dispositifs de pré-apprentissage), le monde du travail dès l'âge de 15 ans. Alors qu'en 1987, on dénombrait 225 000 apprenti(e)s, l'effectif s'élève, en 2013, à 438 100 jeunes (soit 5,2 % des jeunes âgées de 16 à 25 ans). Si tous sont inscrits dans un dispositif portant le même nom, l'ouverture à l'enseignement supérieur a abouti à une forte hétérogénéité des formations et des publics (Moreau, 2008) : 31 % des apprenti(e)s préparent un diplôme du supérieur, 26,5 % un niveau IV (baccalauréat professionnel et brevet professionnel) et le niveau V (essentiellement le CAP) accueille un peu moins d'un(e) apprenti(e) sur deux (42,5 %). Près des trois quarts sont issus de la voie scolaire (71,7 %), dont (43,2 %) de la classe de troisième (MEN-DEP, 2014).

- 3 Dans un contexte marqué par un fort taux de chômage des jeunes et par une remise en cause de la qualité de l'école, l'apprentissage participerait à un projet de « modernisation » sociale et économique. Objet d'une forte valorisation sociale, il est le fruit d'un compromis entre différents acteurs : les entreprises et le patronat qui recherchent une main-d'œuvre dont la formation soit plus adaptée en matière de niveaux et de contenus de formation aux nouveaux besoins des entreprises ; le Ministère du Travail qui, dans l'optique d'endiguer le chômage des jeunes, développe dès 1981 les contrats en alternance ; enfin l'Éducation Nationale qui poursuit un objectif de valorisation de la formation professionnelle et d'élévation du niveau de certification. C'est ainsi que la loi de 1987, dite loi Seguin sur l'apprentissage, est suivie de près par la loi d'orientation de juillet 1989 qui fixe l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat pour l'an 2000. La réforme de l'apprentissage s'articule aux différents projets de rénovation de l'enseignement professionnel qui prônent un rapprochement entre l'école et l'entreprise comme la généralisation des stages à tous les niveaux de formation ou la création du baccalauréat professionnel en 1985 ou encore la professionnalisation des formations universitaires. Dans un contexte où l'insertion sur le marché du travail devient un problème majeur <sup>3</sup>, l'apprentissage apparaît comme l'outil le plus adapté pour accompagner le tournant opéré dans les années quatre-vingt qui vise à placer les préoccupations de l'emploi au cœur même du système éducatif (Tanguy, 1998).
- 4 Dans un premier numéro exclusivement consacré « aux formations par apprentissage », publié en 2013 par la *Revue Française de Pédagogie*, nous avons souhaité éclairer les transformations des politiques et dispositifs caractéristiques de ce secteur du système éducatif (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013). Ce dossier insistait sur l'idée que les « performances » de l'apprentissage souvent mises en avant en matière d'accès à l'emploi devaient être relativisées. Il s'agissait de montrer que la question de l'insertion professionnelle sur laquelle se focalise le débat social tend à occulter d'autres interrogations toutes aussi centrales, telles que la diversité des usages et des définitions de l'apprentissage et de la place accordée, dans le champ de la formation professionnelle, à la culture de travail, soit à la culture ouvrière et employée. Il démontrait la nécessité, d'inscrire les transformations dans l'histoire, et de prendre la mesure des relations d'interdépendance entre la sphère éducative et la sphère productive.
- 5 Ce nouveau dossier s'attache quant à lui à interroger les processus et dynamiques qui président à l'orientation et à la construction des inégalités sociales. Qui sont les apprenti(e)s d'aujourd'hui ? Quel sens accordent-ils à leur orientation ? Comment

caractériser leurs pratiques ? Quels sont les rapports développés à l'école et au travail ? Ce numéro se focalise sur les apprenti(e)s de l'enseignement secondaire qui rassemble encore près de deux apprenti(e)s sur trois. Centrés sur la période contemporaine et sur la diversité des usages que les acteurs font de ce mode de formation, les quatre contributions étudient les liens entre la genèse des inégalités sociales et les pratiques d'orientation et de sélection déployées par les différents acteurs du dispositif.

- 6 Plus précisément deux grandes questions traversent les différentes contributions :
- 7 La première vise à interroger les ressorts de l'entrée en apprentissage et la manière dont les apprenti(e)s vivent et pratiquent leur orientation et, dans une moindre mesure, leur formation. Si les conséquences des prolongations des scolarités sont, dans la littérature scientifique, si ce n'est bien connues du moins discutées (Beaud, 2003 ; Galland, 1991 ; Terrail, 1997), on sait finalement peu de choses des implications des (nouvelles) politiques éducatives mis en œuvre à partir des années quatre-vingt. Elles tentent de développer les relations entre l'école et l'emploi à partir d'une double injonction tout à fait inédite qui invite les élèves à poursuivre des études pour accéder à des titres certains et valorisés tout en intégrant, le plus tôt possible, le monde du travail afin d'acquérir l'expérience et les compétences professionnelles reconnues dans la sphère productive. Alors que l'école et le travail reposaient sur deux temps sociaux distincts, ils s'avèrent aujourd'hui de plus en plus entremêlés voire juxtaposés. L'objet apprentissage permet dès lors d'analyser les conséquences de ces politiques de formation sur les dispositifs d'orientation et sur les processus de socialisation scolaires et professionnelles. Ce dossier met l'accent sur le point de vue des acteurs concernés et tente d'interroger la manière dont les candidats à l'apprentissage se confrontent, vivent et pratiquent tant leur orientation vers ce dispositif que les situations de formation qu'ils rencontrent au CFA et en entreprise.
- 8 La seconde question est celle de la contribution de l'apprentissage à la production des inégalités. Les transformations importantes dont l'apprentissage a fait l'objet n'ont entamé ni les processus de reproduction ni les processus de ségrégation scolaire et professionnelle. Contrairement aux objectifs affichés par les politiques publiques, l'apprentissage est un dispositif qui ne favorise pas l'insertion professionnelle des publics les plus fragilisés face à l'emploi (Arrighi, 2013). Il n'offre pas non plus de réponse à l'échec scolaire des plus jeunes (Zamora, 2012), ces phénomènes se vérifiant tant en France qu'en Europe (Dif-Pradelier & Zarca, 2014). Alors même que la création d'une filière de formation (du CAP au diplôme d'ingénieur) se devait d'ouvrir la voie à une promotion sociale des apprenti(e)s du « bas », le baccalauréat professionnel se révèle être un véritable plafond de verre : ils sont à peine 12 % à accéder à une formation du supérieur après avoir obtenu un baccalauréat professionnel de l'enseignement secondaire (Kergoat, 2010). L'apprentissage se caractérise par une forte ségrégation tant sociale, sexuée qu'ethnique des filières, des métiers comme des destinés professionnelles. Les apprenti(e)s du « bas » ont plus de deux fois de chance d'avoir un père ouvrier que ceux du « haut » (Kergoat, 2010 ; Moreau 2003 ; Pallheta, 2012). Les filles comme les jeunes issus de l'immigration (dont de l'immigration maghrébine et subsaharienne) – et c'est une permanence dans l'histoire de l'apprentissage – sont sous représentés et concentrés sur un petit nombre de spécialités de formation (Arrighi 2010 ; Kergoat, 2010 ; Lamamra, 2011 ; Moreau, 2003). L'orientation vers l'apprentissage camoufle ainsi de fortes inégalités qui invite à penser, avec Gilles Moreau, que l'apprentissage n'est pas un bien public. Chacune à leur

manière, les différentes contributions montrent que les inégalités constatées ne peuvent être réduites qu'aux seules actions de l'école (et de ses modalités d'orientation), ni aux seuls choix des principaux intéressés.

- 9 Quand l'apprentissage n'est pas l'école
- 10 En effet, l'orientation vers l'apprentissage salarié présente des spécificités qui la différencient radicalement des autres formes d'orientation. Le futur apprenti doit non seulement opter pour une orientation vers l'enseignement professionnel mais aussi pour un dispositif particulier de formation (l'apprentissage) ainsi que pour un métier et, à la différence des lycéen(ne)s professionnels, pour une entreprise.
- 11 Bien plus que dans la plupart des pays européens, l'enseignement professionnel en France est un ordre scolaire dominé. Il est « un des “ moyens ” que trouve le système d'enseignement pour accomplir sa fonction implicite de hiérarchisation des individus et de division des groupes sociaux ». (Palheta, 2012, p. 3). En ce sens, l'orientation vers l'enseignement professionnel est rarement le fait d'une demande explicite des élèves et de leurs familles. Il est souvent vécu sous le sceau de l'échec et de la stigmatisation culturelle et sociale, plus rarement sous l'adhésion à une culture anti-école (Willis, 1977). Pourtant, alors même qu'à la fin du collège l'orientation vers la voie professionnelle est souvent un choix imposé, l'entrée en apprentissage suscite des formes d'adhésion positives. L'apprentissage n'est plus pour nombre d'apprenti(e)s un choix par défaut. C'est vrai pour les apprenti(e)s de l'enseignement supérieur où ce mode de formation constitue le premier choix d'orientation mais cela l'est également pour les candidats à un apprentissage en CAP et en baccalauréat professionnel. Cet intérêt pour l'apprentissage est souvent présenté dans la littérature comme le résultat du rapport négatif que les candidats à l'apprentissage entretiennent avec l'école tout au moins au niveau V et IV (Jellab, 2001 ; Moreau, 2003 ; Ramé & Ramé, 1995). Elle témoigne, sans aucun doute, de la manière dont l'école peut devenir pour certains élèves, un lieu de disqualification intellectuelle et sociale à l'origine d'un sentiment de relégation voire de marginalisation. Pour autant, cette hostilité à l'école revendiquée haut et fort par une majorité d'apprenti(e)s ne peut être confondue avec l'échec scolaire ou un désinvestissement du registre des apprentissages. Elle peut aussi être envisagée comme le résultat d'un processus de personnalisation (Malrieu, 1973), soit une formation de compromis visant à tenir à distance une image de soi très dévalorisée (Favreau & Capdevielle-Mognibas, 2013). Défini en ces termes, comme un processus de construction identitaire, le « désamour pour l'école » offre l'opportunité d'étudier l'interdépendance du rapport au savoir et du rapport au travail dans la construction du sens de l'orientation vers l'apprentissage. Vincent Bouzignac, Valérie Capdevielle-Mognibas et Myriam de Léonardis, montrent ainsi comment la perspective d'entrer en apprentissage, se fonde, pour les collégien(ne)s inscrits dans le Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance (DIMA) sur des formes d'expériences scolaire diversifiées qui ne renvoient pas toutes à un rapport détaché à l'école. Ils soulignent la nécessité de différencier les processus qui président au choix de l'enseignement professionnel en tant que filière de ceux qui ordonnent le choix du métier. L'orientation vers la formation professionnelle initiale ne peut s'expliquer uniquement à partir de la seule référence à l'école. De la même façon, Fanny Renard, révèle que l'orientation des filles vers la filière coiffure se fonde sur « l'amour d'un métier » tout autant que sur un « désamour de l'école ». Elle invite, à l'instar de l'article de Prisca Kergoat, à éclairer le

sens des expériences apprenti(e)s en tenant compte, avant même l'entrée en apprentissage, des rapports entretenus avec le travail.

- 12 Quand le choix du métier ne va pas de soi
- 13 Reste que si l'apprentissage est dit choisi, l'entrée dans un métier, relève de plus en plus, d'un choix contrarié. Gilles Moreau montre que le choix du métier apparaît souvent très contingent. Il est en fait fortement soumis aux aléas de la recherche d'un maître d'apprentissage et au nombre de places disponibles dans une région donnée. La possibilité d'entrer en apprentissage apparaît d'abord dépendante de conditions objectives résultant à la fois de l'inégale répartition géographique de l'apprentissage entre les territoires, mais aussi, comme le montre la contribution de Fanny Renard, du rapport entre l'offre et la demande de contrats d'apprentissage, particulièrement tributaire des spécificités économiques de chaque secteur professionnel. Ainsi, les formations et métiers préparés répondent à une véritable hiérarchisation : alors que des formations comme la coiffure ou l'électromécanique sont très demandées, d'autres telles que les métiers de la viande, du bâtiment ou du textile le sont nettement moins.
- 14 On ignore véritablement combien de candidats à l'apprentissage, faute de trouver une entreprise qui les accepte, renoncent à leur vœu initial. La notion même de choix du métier est également à relativiser tant elle semble aussi déterminée par la position socioprofessionnelle des parents : la proximité familiale avec le milieu artisanal constituant ici un avantage considérable. Gilles Moreau souligne cette importance majeure des réseaux informels dans la recherche du maître d'apprentissage, alors que les institutions chargées de l'apprentissage (Chambre de métiers, C.F.A., etc.), même si leur participation est en augmentation, jouent encore à ce niveau un rôle secondaire (moins d'un(e) apprenti(e) sur cinq accède à l'apprentissage par leur intermédiaire).
- 15 Outre le nombre de places d'apprentissage fortement contraint par l'offre de formation et les spécificités des différentes filières économiques, Gilles Moreau, Prisca Kergoat et Fanny Renard repèrent que la possibilité pour les candidats d'accéder au métier qui les intéresse dépend aussi des pratiques de recrutement des entreprises qui contribuent à configurer les publics de l'apprentissage et à les orienter préférentiellement sur des formations et des emplois. Ainsi, la sélection des apprentis se fait selon des critères de recrutement centrés sur des dispositions culturelles et sociales qui ont pour conséquence de désavantager les publics les plus vulnérables et de les éloigner des métiers les plus valorisés.
- 16 Quand la confrontation au travail suscite espoirs et désillusions
- 17 Une fois franchi le parcours du combattant que représente la recherche d'une entreprise, qu'en est-il de l'expérience des apprenti(e)s ? Le fait d'avoir réussi son orientation, construit un projet professionnel précis et structuré ne présume en rien de la réussite ou de l'échec du parcours de formation à venir (Capdevielle-Mougnibas & Courtinat-Camps, 2013). Parce que l'apprentissage n'invite pas seulement à trouver sa place mais également à la tenir, Prisca Kergoat montre combien il s'avère être une épreuve de réalité menant les apprenti(e)s à découvrir les enjeux du monde du travail et à s'y affronter. Fanny Renard repère ainsi, à partir de l'étude de cas d'apprenties préparant un CAP coiffure, que les pratiques observées sont ambivalentes et résultent de la confrontation entre des aspirations et satisfactions (suscitées par une orientation réussie dans un secteur particulièrement fermé) et des déceptions et réajustements produits au cours d'une socialisation professionnelle marquée par une acculturation au

salariat d'exécution. Ainsi, l'apprentissage placé à l'interface des logiques scolaires et productives l'apprentissage constitue un dispositif très spécifique.

18 *Renouveler les cadres théoriques et méthodologiques*

19 Pour appréhender la formation professionnelle et plus précisément ici l'apprentissage, les contributions rassemblées dans ce numéro soulignent l'importance de tenir trois conditions.

20 Tout d'abord, il apparaît primordial de prendre en compte l'hétérogénéité des publics apprenants comme des formes de hiérarchisation des publics de la formation professionnelle initiale. Conséquences des évolutions rappelées ci-dessus, deux transformations d'importance ont contribué à reconfigurer la population des apprentis(e)s : d'un côté, l'extension de l'apprentissage à l'enseignement supérieur a généré une « substitution » du public apprenant. On a ainsi assisté à une régression quantitative des apprentis(e)s du « bas » en même temps qu'une progression des apprentis(e)s du « haut » qui, comme nous l'avons vu, ne partagent que très peu de caractéristiques communes. De l'autre, et si on peut parler de substitution à proprement parler, la valorisation dont est l'objet l'apprentissage est allée de pair avec une forte disqualification sociale des lycées professionnels (Moreau, 2006) contribuant, comme le montre Prisca Kergoat, à un inversement des hiérarchies traditionnelles entre formation en école et formation en apprentissage.

21 Pour expliquer cette réalité, les recherches doivent prendre en considération une seconde condition propice à renouveler le débat théorique. Il s'agit de désenclaver l'analyse de la construction des trajectoires apprenantes de la seule référence à la sociologie de l'éducation ou à la psychologie de l'orientation. Admettre que l'apprentissage est le segment éducatif le plus étroitement lié au marché du travail implique d'examiner les chaînes de relation entre système éducatif et système productif. Cette perspective défendue par Prisca Kergoat, conduit à discuter l'idée selon laquelle l'école serait la principale responsable des inégalités et / ou que les inégalités constatées ne seraient que le produit de l'école. Intégrer cette perspective, c'est accepter de faire un pas de côté, de désenclaver l'apprentissage de la seule référence à l'école pour prendre davantage en compte le rôle joué par le marché du travail.

22 Enfin, la troisième condition à prendre en compte est celle des pratiques d'autonomie sociale et culturelle des jeunes populaires. En choisissant de désenclaver l'analyse de la seule référence à l'école, les auteurs ont chacun à leur manière choisi de rompre avec des cadres d'analyse qui, conduisent à définir les apprentis(e)s « en creux » (Moreau, 2003) uniquement en référence aux lycéens de l'enseignement général. Les apprentis(e)s adoptent tour à tour des postures originales et genrées et mettent en œuvre des pratiques qui leur permettent de s'affronter, de contourner les contraintes auxquelles ils et elles sont confrontés à l'école et dans l'entreprise (Kergoat, 2006). Cette condition est nécessaire pour rendre compte des processus de socialisation et de l'ambivalence des pratiques populaires. Si les apprentis(e)s sont assignés à des places et à des rôles, il n'en reste pas moins acteurs de leur devenir. Ils sont en capacités de déjouer les normes et valeurs qu'ils rencontrent, d'en jouer, jusqu'à inventer des pratiques nouvelles. Encore faut-il ne pas oublier, comme le rappellent Vincent Bouzignac, Valérie Capdevielle-Mougnibas et Myriam de Léonardis, que l'adolescence constitue un âge de la vie qui ne se définit pas uniquement par rapport au statut d'adulte, que le sens de l'orientation vers l'apprentissage ne peut être réduit à la seule anticipation d'un avenir à construire, exclusivement centré sur la construction d'un projet professionnel.

- 23 Comme nous l'avions déjà souligné (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013) : l'absence d'un champ d'étude autonome pour penser la formation professionnelle a très largement contribué à ce que les chercheurs empruntent leur cadre d'analyse à la psychologie et à la sociologie de l'éducation. En effet, pour appréhender la spécificité de notre objet, l'enseignement professionnel en général et l'apprentissage en particulier, situer à l'intersection du système éducatif et du système productif, il nous faut et c'est une nécessité, dépasser les découpages institutionnels. Il s'agit de ne plus considérer le travail et l'éducation comme des catégories, des entités séparées mais de privilégier une analyse dynamique, inscrite dans l'histoire et axée sur l'étude de leur relation et de leur interdépendance et de formaliser la dialectique entre contextes sociaux et processus subjectifs : dimensions qui contribuent à façonner les expériences appenties tant en matière d'orientation que de formation professionnelle. La formation professionnelle initiale constitue ainsi un champ d'études original qui invite à un renouvellement des cadres méthodologiques et théoriques. Ceux-ci constituent un enjeu, non seulement pour éclairer et infléchir les inégalités d'orientation mais aussi pour, à terme, promouvoir un autre modèle de réussite sociale.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Appay, B. (1982). *Les jeunes et l'apprentissage*. Paris : Casterman.
- Arrighi, J.J. (2013). L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 49-58.
- Arrighi, J.J., & Gasquet, C. (2010). Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation Emploi*, 109, 99-112.
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Capdevielle-Mougnibas, V., & Courtinat-Camps, A. (2013). Préparer un certificat d'aptitude professionnelle en 2011. In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (éd.), *Le CAP, un diplôme du peuple. 1911-2011*. (pp. 281-295). Rennes : Presses Universitaires.
- Dif-Pradelier, M., & Zarca, S. (2014). *Redonner ses chances à l'apprentissage. Une comparaison France, Suisse, Italie*. Pantin : CFTC.
- Favreau, C., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2011). Formation par alternance : expérience scolaire et rapport à l'apprendre chez des apprentis de niveau V et leurs maîtres d'apprentissage. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(2), 253-268.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, 48, 545-560.
- Kergoat, P. (2010) Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ? *Net. Doc*, 75.

Kergoat, P., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Les formations par apprentissage. Quels enjeux pour la formation professionnelle des futurs ouvriers et employés ? *Revue Française de Pédagogie*, 138, 5-14.

Kieffer, A. & Tanguy, L. (1975). Formes concrètes, modalités et évolution de l'apprentissage. *Orientation*, 54, 151-179.

Lamamra, N. (2011). La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre ? *Psychologie du travail et des organisations*, 17(4), 330-345.

Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (éd.), *Traité de Psychologie de l'enfant*, vol. 5 (pp. 10-234). Paris : Presses Universitaires de France.

M.E.N-D.E.P (2014). *Repères et Références Statistiques sur l'enseignement la formation et la recherche*. Paris : La documentation française.

Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.

Moreau, G. (2006). École : la double disqualification des lycées professionnels. In S. Beaud, J. Confavreux & J. Lindgaard (éd.), *La France invisible* (pp. 594-602). Paris : La Découverte.

Moreau, G. (2008). « L'apprentissage, une singulière métamorphose », *Formation-emploi*, 101, 119-133.

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Patris, A. (1977). *L'apprentissage, une forme d'éducation*. Paris : Berger-Levrault.

Ramé, L. & Ramé, S. (1995). *La formation professionnelle par apprentissage*. Paris : l'Harmattan.

Tanguy, L. (1998). Du système éducatif à l'emploi. La formation un bien universel ? *Cahiers français*, 285, 98-107.

Terrail, J.P. (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.

Zamora, P. (2012). Le développement de l'apprentissage : une réponse à l'échec scolaire ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 85-97.

## NOTES

1. La JOC-JOCF est la première association d'apprenti(e)s en France. Elle est la seule organisation ouvrière à faire de l'apprentissage un axe central de ses campagnes. Son dernier rapport sur l'état de l'apprentissage en France est daté de 2011. <http://www.joc.asso.fr/category/la-joc-prend-position/>.

2. Cité par Kieffer et Tanguy, 1975.

3. Sur cette question se référer au rapport de Bertrand Schwartz (1981) « L'insertion professionnelle et sociale en France », rapport au Premier Ministre.