

# De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunesses populaires. Les apprentis et la culture ouvrière.

Prisca Kergoat

► **To cite this version:**

Prisca Kergoat. De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunesses populaires. Les apprentis et la culture ouvrière.. Sociologie du Travail, Elsevier Masson, 2006, 48 (4), pp.545-560. <10.1016/j.soctra.2006.08.004>. <hal-01325777>

**HAL Id: hal-01325777**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01325777>**

Submitted on 11 Jan 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière

Prisca Kergoat

Depuis une quinzaine d'années, c'est toute une littérature sociologique qui souligne les changements opérés dans les rapports au travail, à l'école et plus largement au monde ouvrier. L'acculturation des jeunes populaires<sup>1</sup> aux classes moyennes et la distance ainsi produite avec la culture ouvrière (Hoggart, 1957 ; Verret, 1988) induiraient simultanément une désaffection envers le travail ouvrier ainsi qu'une plus grande docilité aux injonctions du nouvel ordre productif. Le contact prolongé des enfants d'origine populaire avec l'école associé à une dévalorisation de la condition ouvrière participerait à la construction d'une individuation (Terrail, 1990), à la production d'une « identité incertaine », (Dubar 1998, p. 152) ainsi qu'à l'apparition de ce qu'Olivier Schwartz (2000) nomme les « dominés aux études longues (...) trop intégrés culturellement pour constituer des classes populaires, trop exposés à l'insécurité économique ou à la sujétion sociale pour être assimilables à des classes moyennes » (p.162).

Ces différents processus entraîneraient une « désouvriérisation » des jeunes populaires qui, dépossédées des outils symboliques pour se penser comme groupe ou comme classe marqueraient un retrait envers la culture ouvrière (Pialoux, Beaud, 1999). Ce retrait se manifesterait simultanément par : une désaffection pour le travail ouvrier<sup>2</sup> et ses traits les plus stigmatisants tels que le travail manuel, le bleu de travail, la saleté, etc. (Pialoux, Beaud, 1999) ; et une rupture avec les normes et les valeurs produites antérieurement par le travail et le syndicalisme (Dubet, 1987) induisant des pratiques au travail marquées par un « individualisme professionnel » (Linhart, Malan, 1988). C'est ainsi que les anciens étudiants d'origine populaire « apparaissent particulièrement disponibles, pleins de bonne volonté et dociles »

---

<sup>1</sup> La catégorie sociologique du « populaire » offre le double intérêt de souligner la permanence des grands clivages sociaux tout en étant susceptible de s'appliquer à la diversité des groupes occupant des positions modestes dans l'espace social (O. Schwartz, 2000). C'est en ce sens que nous parlons de « classe populaire » ou de « jeunes populaires » et non de « classe ouvrière » ou de « jeunes ouvrières ».

<sup>2</sup> Ce débat a une histoire que nous ne pouvons qu'évoquer ici. Nous pensons en particulier au débat impulsé autour de la thèse de Rousselet (1974) sur la désaffection des jeunes au travail, à laquelle ont répondu des travaux montrant que ce refus était en fait celui des conditions d'emploi et de travail (Linhart, 1978; Merle, 1979), et qu'il s'agissait plutôt de l'apparition de pratiques nouvelles envers le travail salarié (Pialoux, 1979).

(Beaud, 2003, p. 316).

Nos travaux sur les apprentis font apparaître une réalité plus nuancée. D'abord en ce qui concerne la composition sociologique des jeunesses populaires. Sans remettre en question la pertinence de ces propositions, nous pensons en effet qu'elles ne peuvent s'appliquer à la totalité des jeunesses populaires : les études que nous venons d'évoquer portent essentiellement sur des étudiants, des stagiaires, des jeunes précaires ou privés d'emploi ainsi que sur des populations quasi exclusivement masculines. Si le jeune travailleur apparaît comme un modèle suranné, « écrasé d'un côté par la figure du 'jeune délinquant' et de l'autre par celle de 'l'étudiant' » (Moreau, 2003, p. 8), il existe cependant une fraction de la jeunesse populaire - de plus en plus nombreuse<sup>3</sup> - qui entre en apprentissage. Pas plus que « la jeunesse » (Bourdieu, 1984), la jeunesse populaire ne forme, de par ses trajectoires, pratiques ou représentations sociales, une classe ou un groupe homogène.

Dès lors, n'est-il pas trop hâtif de déduire que la totalité des jeunes travailleurs, hommes et femmes, sont détachés de toute référence à l'appartenance ouvrière, aux valeurs du travail bien fait, aux pratiques de solidarités et de résistances qui lui sont traditionnellement associées ?

Examinons maintenant la littérature sociologique sur les apprentis et plus particulièrement les deux dimensions discutées (le rejet de l'héritage ouvrier et la disparition des formes de résistance). Les travaux sur l'apprentissage s'écartent des recherches contemporaines portant sur le rejet de l'héritage ouvrier : l'entrée en formation, tout en prolongeant la socialisation familiale, permettrait de s'acculturer au monde et à la culture ouvrière de l'atelier (Haas, 1974 ; Zarca, 1986) tout en construisant un rapport positif au travail (Moreau, 2003). Cependant la littérature sociologique sur les apprentis rejoint, sur la question des résistances, celle portant sur les jeunesses populaires. Les apprentis adopteraient une posture « d'acceptation » où la « nécessité de se soumettre pour travailler sera intériorisée comme une donnée objective de l'existence » (Ferry, Mons Bourdarias, 1980). L'apprentissage ne contribuerait « guère à la genèse d'un habitus revendicatif » (Moreau, 2003, p. 243) et tendrait « à exclure toutes revendications individuelles ou collectives » (Ramé, Ramé, 1995, chap. 3). Dès lors, « ils attendent la fin de leur contrat, prisonniers de leur impossibilité à lutter. Ils courbent le dos et se taisent » (Appay, 1982, p. 95).

Là encore, nos recherches conduisent à des résultats quelque peu différents. Si l'apprentissage implique, dans nombre de cas, une socialisation à la condition

---

<sup>3</sup> 369 000 apprentis -y compris agriculture- (Ministère de l'Éducation nationale, Repères et références statistiques, 2006) ; en 2000, 30 % des jeunes qui préparent un diplôme de niveau V ou IV le font par apprentissage, 25 ans plus tôt cette proportion était de 19 %.

ouvrière (une adhésion à sa culture et à ses valeurs), il n'induit pas l'adoption de pratiques de soumission.

En effet, la prise en compte des caractéristiques des apprentis et des situations auxquelles ils sont confrontés au sein des grandes entreprises conduit à considérer avec prudence les assertions sociologiques portant sur le rejet de l'héritage ouvrier et la mise en oeuvre de pratiques de soumission :

- les apprentis d'origine populaire, âgés de 18 à 25 ans et bien souvent déjà diplômés, sont amenés à fréquenter l'école bien plus longuement que leurs parents. Cependant, et à l'inverse des étudiants, des stagiaires, des jeunes privés d'emploi décrits par Jean-Pierre Terrail, Stéphane Beaud ou François Dubet, les apprentis -comme le montre la littérature sur l'apprentissage- sont également confrontés au travail (pas seulement à l'école ou à des petits boulots<sup>4</sup>), à vivre une position et une situation objective et non plus seulement subjective et rêvée.

- Si cette confrontation est rendue possible c'est grâce au temps de l'apprentissage permettant ;une socialisation au travail, une découverte progressive des enjeux mais aussi à leur situation de futurs salariés de l'entreprise entraînant une intégration au sein des services ainsi que la création d'un collectif apprenti. Les apprentis ne sont pas recrutés un par un mais par promotions, ils se retrouvent en classe, en formation, voire en foyer ou en situation de travail. S'ils donnent satisfaction à l'entreprise ils seront recrutés en fin de formation. Ces différentes caractéristiques les distinguent des apprentis soumis décrits par la littérature sociologique.

Afin de mettre à jour cette confrontation, nous sommes partie de l'apprentissage en acte (voir encadré méthodologique en fin d'introduction). L'attention accordée aux situations d'apprentissage permet de mettre en lumière la façon dont les apprentis s'affrontent en pratique aux contraintes propres aux situations de travail où ils se trouvent plongés. Raisonner en ces termes infléchit profondément le concept de socialisation au travail : au-delà du « développement d'une certaine représentation du monde » (Percheron, 1974, p. 26), la socialisation au travail est aussi et surtout la production d'un rapport au monde.

Notre argumentation sera structurée par les deux dimensions du rapport à l'héritage ouvrier (dont la désaffection pour le travail ouvrier) et à la résistance ouvrière.

Dans une première partie, nous démontrerons que ce n'est pas tant le travail ouvrier ou employé et ses traits les plus stigmatisants qui sont rejetés mais bel et bien les

---

<sup>4</sup> Encore faudrait-il observer les luttes et pratiques de résistances apparues depuis quelques années dans la restauration rapide (Pizza Hut, MACdo) ou encore dans la « grande distribution culturelle » (Virgin, Maxi livre).

situations d'apprentissage auxquelles les apprentis sont confrontés. Placés dans des situations où ils ont le sentiment d'être intégrés au sein d'un collectif, d'acquérir un métier et une reconnaissance sociale, ils développent, individuellement et collectivement, nombre de pratiques associées traditionnellement à la culture ouvrière.

Dans une seconde partie, nous interrogerons les procès de socialisation et leurs répercussions en matière de pratiques de résistance. Nous discuterons l'idée selon laquelle les nouvelles formes d'organisation du travail et de gestion du personnel annuleraient toute forme de résistance (individuelle et/ou collective). Inversement nous montrerons que face à ces évolutions, des pratiques de résistances - fortement sexuées- prennent forme au sein des entreprises, pratiques dont la configuration varie avec le rapport au travail, à l'entreprise et à la formation.

## **Terrain et méthodes**

L'apprentissage qui connaissait jusqu'aux années 80 un déclin sensible, a fait l'objet de politiques étatiques visant à le rénover et à le promouvoir à parité avec les formations scolaires. Les dernières lois sur l'apprentissage ont redessiné la configuration de l'apprentissage français, en favorisant son introduction au sein des grandes entreprises par le versement de primes et par la possibilité de créer leur propre CFA (Centre de formation d'apprentis). De plus, la mise en place d'une filière de formation offre la possibilité aux entreprises privées et publiques de former à l'ensemble des diplômes relevant du secteur industriel comme du secteur tertiaire, du CAP au diplôme d'ingénieur. Ces diverses transformations ont conduit à une progression importante des effectifs d'apprentis (+ 160 000 apprentis entre 1985 et 2000) ainsi qu'à un net renforcement de l'investissement des moyennes et des grandes entreprises. Le caractère polymorphe de l'apprentissage dans les grandes entreprises (extension de l'apprentissage à des niveaux de formations supérieures et à de nouvelles spécialités) n'annule cependant pas la permanence des mécanismes propres à une reproduction sociale et sexuelle de la division du travail. Les jeunes femmes sont cantonnées dans les formations de service ; de la même manière les enfants d'employés et d'ouvriers préparent essentiellement des formations débouchant sur des emplois d'exécution.

Nous nous arrêterons au cas de deux grandes entreprises publiques (tertiaire et industrielle) et à quatre populations d'apprentis (formés sur les deux grandes activités de ces deux entreprises) (Kergoat, 2002a) qui permettent de comparer différents

secteurs et formes d'emplois<sup>5</sup>.

ENTREPRISES	Formations	Activités	Taux de féminisation
Entreprise A Publique, tertiaire	CAP Tri- Acheminement- Distribution (TAD)	Facteurs/trieurs	57%
	BTS force de vente	Conseillers financiers	70%
Entreprise B Publique, industrielle	BEP électrotechnique	Electriciens	1%
	Bac pro services	Conseillers clientèle	70%

Une centaine d'entretiens ont été réalisés auprès des différents acteurs du dispositif (responsables formation ou RH, équipes de travail, tuteurs, enseignants etc...) dont 45 entretiens approfondis et répétés auprès d'apprentis (de l'entrée en apprentissage à deux ans après leur formation), ceux-ci mis en regard avec des documents et des données statistiques produits par les entreprises et le CEREQ. Nous avons également effectué de nombreuses observations in situ des différentes situations d'apprentissage telles que les situations de recrutement, de travail, de formation en entreprise, les situations scolaires ou encore des situations où l'ensemble des acteurs se concertent et évaluent le déroulement de la formation.

## 1. La socialisation à la culture et aux pratiques ouvrières n'a pas disparu

Pour l'ensemble des apprentis, l'entrée en apprentissage -ici, au sein d'une grande entreprise publique- est fortement valorisée, en ce qu'elle permet de concilier différents impératifs. D'abord, c'est un moyen de faire en sorte que l'école et le travail ne soient plus dans un rapport d'exclusion mutuelle. En effet, il ne s'agit plus tant de réduire le temps de formation que de réunir dans un même espace-temps l'expérience au travail, la poursuite des études, l'acquisition d'un diplôme et l'obtention d'un emploi. La grande entreprise est valorisée parce qu'elle offre la

---

<sup>5</sup> Les deux autres cas, portant sur le secteur privé, celui de l'agroalimentaire (industriel) et de la Grande distribution (tertiaire), ne seront donc pas traités dans le cadre de cet article. Ceci afin de ne pas alourdir notre démonstration, par la démultiplication du nombre de cas, par des analyses non encore finalisées (l'étude sur la grande distribution étant en cours) ou encore par des dispositifs d'apprentissage qui demanderaient d'organiser différemment le déroulement de notre raisonnement (pas de pré-recrutement pour l'agroalimentaire par exemple).

possibilité d'être recruté en fin d'apprentissage sur des emplois perçus comme sûrs, stables et garantissant contre les conditions de travail les plus pénibles. Ensuite, l'apprentissage permet « d'allonger sa jeunesse en conformité avec le modèle dominant de la jeunesse ' lycéenne', tout en entretenant des formes de continuité avec le modèle historique de l'auto- nomie de la jeunesse populaire » (Moreau, 2003, p. 169-170).

Venons en maintenant à la première dimension de notre analyse concernant le rejet de la culture populaire et plus particulièrement du travail ouvrier et employé.

### *1-1 Plaisir au travail et valorisation des collectifs de métier*

L'observation met en évidence que les apprentis électriciens ainsi que les apprentis facteurs (formés dans un premier temps à l'activité de facteur puis, dans un second temps, à celle de trieur) développent -contrairement aux apprentis conseillers clientèle et conseillers financiers- un rapport positif au travail<sup>6</sup>.

Notre première population, celle des apprentis électriciens, permet d'observer le rapport entre- tenu à une activité manuelle traditionnellement associée à un travail ouvrier. Les activités d'exploitation et d'entretien des réseaux sont fortement valorisées. Elles constituent des espaces de socialisation (le travail en équipe). Elles offrent un travail qualifié et non répétitif (inter- ventions différentes selon les chantiers). Elles valorisent les performances physiques (intervention aérienne ou souterraine). Par ailleurs, la reconnaissance et l'intérêt au travail sont médiatisés par le sentiment de danger inhérent aux actes techniques qui permettent d'affirmer sa virilité.

« Ce n'est pas un travail que peut faire n'importe qui parce qu'il y a des risques électriques importants. Et puis ce n'est jamais les mêmes fouilles, ce n'est jamais les mêmes câbles, les gestes sont différents et puis on peut être quatre, on peut être six, des fois on peut être huit, et là il y a l'esprit d'équipe, il y a une super ambiance. (...). Puis c'est pas du tout lassant parce qu'il y a aussi du risque, il y a ça aussi, le goût du risque parce que bon c'est dangereux faut faire attention quoi, ça a un côté excitant » (Didier, 25 ans, profession du père inconnue, mère secrétaire).

Ce goût prononcé pour le risque et la performance physique autorise des pratiques qui intè- grent dans les équipes de travail. Les apprentis valorisent ainsi non

---

<sup>6</sup> La recherche que nous menons actuellement sur l'apprentissage dans la Grande distribution indique, chez les apprentis boulangers, ce même rapport positif au métier.

seulement le métier mais aussi les relations de confiance, de solidarité ainsi que la sociabilité professionnelle (pots au café, parties de belote, discussions syndicales, courses de motos, matchs de foot etc.<sup>7</sup>) ; toutes dimensions du travail inexistantes dans le cadre des formations de service.

### *1.2. Dévalorisation du travail et de la formation*

Les apprentis conseillers clientèle et conseillers financiers sont quant à eux formés à des emplois de service, archétypiques des nouvelles formes de travail. A l'inverse des précédents ils sont confrontés à une absence de collectif de métier : toutes les formes de sociabilité sont rendues difficiles de par l'organisation du travail (solitude de l'activité, division de l'espace de travail, échelonnement des pauses). Cette solitude propre à de nombreuses activités de service réduit les possibilités de conversation, de transmission de savoirs comme de coopération. Les agents ne partagent que peu de règles communes et ne convergent pas sur une définition du travail bien fait.

Absence de collectif de métier qui rend difficile toute intégration aux équipes de travail envers lesquelles les apprentis marquent d'ailleurs une attitude de retrait et de distanciation. Les agents conseillers clientèle sont décrits comme âgés, « ce sont des vieux », mais bien plus encore ce sont des femmes décrites comme « médisantes », qui « se crêpent le chignon »<sup>8</sup>. La description des équipes, de l'ambiance sur les plateaux prend systématiquement la forme d'une image négative, « en creux » des services techniques, surtout pour les jeunes hommes qui valorisent fortement le collectif. Pour mettre en mot leur rapport à l'activité, les apprentis utilisent des comparaisons, des archétypes, qui expriment la dévalorisation de leur travail : les jeunes femmes évoquent le travail à la chaîne, les jeunes hommes le secrétariat :

« Je ne pense pas que j'ai trouvé le métier qui me plaisait. (...) C'est peut-être aussi parce qu'on est un petit peu des garçons ou je ne sais quoi, j'aime bien me servir de mes mains, aller et venir un peu comme je veux et là c'est peut-être comment dire... un peu comme une secrétaire » (Bernard, 23 ans, BEP électrotechnique, père OQ à Renault, mère comptable en mairie).

Comment caractériser un emploi qu'on ne peut qualifier ni de manuel ni, non plus,

---

<sup>7</sup> Nous ne pouvons déclinier, dans le cadre de cet article et pour toutes les populations d'apprentis étudiées, la sexuation des comportements et des représentations. Il est cependant évident que le décalage est bien plus important au sein des formations fortement féminisées ou masculinisées que dans les formations mixtes.

<sup>8</sup> Sur l'analyse de ces stéréotypes et des dynamiques sociales qu'ils impulsent au niveau de la constitution de collectifs, cf. D. Kergoat, 1988.



d'intellectuel ? La figure emblématique de la secrétaire permet de dépasser ce dilemme ; mais elle évoque aussi, dans le même mouvement, dévaluation du travail et servitude. A l'inverse des formations techniques où les équipes de travail défendent une conception collective du métier associée à des savoir-faire, à des ficelles de métiers et à des tours de mains, les groupes de travail effectuant des activités de services n'offrent pas d'alternative palpable. De même que les situations, les pratiques professionnelles, les contenus de formations dispensés ne proposent pas de véritables repères en matière de gestion de la relation de service. L'insistance sur les savoirs organisationnels (propres à l'entreprise) et sur les « savoir-être » révèle, qu'à l'inverse des filières techniques, l'ancrage de cet enseignement dans l'histoire de la scolarisation, de la professionnalisation et du mouvement ouvrier est faible.

En effet, la présence d'un collectif et de règles de travail associées, le sentiment d'exercer un métier sont déterminants dans le rapport développé au travail. C'est ce que confirme la troisième population étudiée, celle des facteurs-trieurs.

### *1.3. Le temps de l'enchantement*

L'évolution du rapport au travail des apprentis facteurs-trieurs présente un grand intérêt pour notre propos. En effet, s'ils développent, dans un premier temps, plaisir et zèle au travail, ils mettent en œuvre dans un second temps des pratiques de freinage et de retrait. C'est lors des premiers mois d'apprentissage (formation à l'activité de facteur) que les apprentis découvrent que le travail peut donner du plaisir. On repère dans les entretiens une opposition nette entre les expressions employées pour décrire leur travail (« être utile », « autonomie », « gestion du rythme de travail », « connaissance de tout le quartier ») et le récit de leurs expériences professionnelles antérieures. Les situations d'apprentissage, le fait de changer régulièrement de tuteur permettent d'observer la variété des pratiques professionnelles (Demazière et Mercier, 2003), de repérer les règles et ficelles de métier permettant de gagner en temps et en autonomie et de constituer, petit à petit, par emprunt aux uns et aux autres, ses propres pratiques professionnelles. Ce processus est rendu possible par les relations de confiance au sein des collectifs et par l'assimilation progressive d'une culture de travail commune.

Les apprentis, bien souvent pour la première fois, ont le sentiment d'être utiles et reconnus socialement : le gain de temps que leur présence procure est fortement valorisé par les collectifs. Ils cherchent à participer et manifestent un véritable zèle au travail. Ils n'hésitent pas à arriver plus tôt le matin, à repartir plus tard le soir, se mettent en situation de « défi de production » (Burawoy, 1979). S'ils acceptent si volontiers de se plier aux contraintes de travail, voire d'en faire plus qu'il n'est demandé, ce n'est pas par obligation : le « défi de production » permet de participer,

d'obtenir une reconnaissance sociale et de s'affirmer comme membre à part entière d'un groupe de pairs.

Clairement, ces apprentis ne développent ni désaffection pour le travail employé ou ouvrier ni retrait envers la culture ouvrière que ce soit du point de vue de la participation à des collectifs ou à des pratiques de travail. Les apprentis électriciens sont fiers de leur bleu de même que les apprentis facteurs ont, par le biais de leurs délégués, demandé à pouvoir porter l'uniforme de l'entreprise.

Ces apprentis ont acquis une socialisation au travail, ont découvert des équipes de travail, ont exploré leurs futures conditions de travail et d'emploi. Les situations auxquelles ils sont confrontés les inscrivent dans des représentations et des pratiques qui participent activement à la mise en forme de procès de socialisation et plus particulièrement au développement de pratiques de résistance.

## **2. Procès de socialisation et formes de résistance**

Pour parvenir à être recrutés à la suite de leur formation, les apprentis découvrent rapidement que le diplôme joue moins que l'évaluation de leurs compétences. C'est ce qu'explique un responsable du CFA de l'entreprise B :

« On a des jeunes qui n'obtiennent pas le diplôme, alors ils recommencent ou bien on les embauche à une catégorie inférieure. Il y a ceux qui obtiennent le diplôme mais qui ne donnent pas entière satisfaction au métier (...) ; cela peut poser un problème mais les apprentis ont rarement acquis plus de 70% des compétences requises et ils sont souvent plus performants que ceux que l'on recrute directement à la sortie de l'Éducation nationale. Enfin, il y a ceux qui sont bons partout mais qui mordent tout le monde tous les matins, qui ne savent pas s'adapter, alors eux on ne peut pas les garder, c'est clair on ne les gardera pas ».

Pour ces entreprises, le temps de formation en apprentissage est un outil d'évaluation non seulement des savoir-faire mais aussi et surtout des comportements au travail. L'importance accordée au « savoir-être » structure toute la formation –et tout particulièrement les formations de service- du recrutement à l'embauche finale de l'apprenti comme salarié de l'entreprise.

Le recrutement est fortement sélectif<sup>9</sup>. Il s'appuie sur l'évaluation individuelle, par

---

<sup>9</sup> Sélection des candidats à l'apprentissage

un jury d'entreprise, de la « personnalité », de la « motivation » ainsi que de l' « expérience » des candidats (Kergoat, 2002b).

En amont, les compétences sont évaluées régulièrement et fréquemment par les formateurs, les tuteurs, les maîtres d'apprentissage qui tous appartiennent à la maîtrise ou à l'encadrement de l'entreprise. La prépondérance accordée aux compétences comportementales et sociales participe de nouvelles formes de disciplinarisation de la main-d'œuvre marquée par un rapport de soumission à la hiérarchie, à l'entreprise ainsi qu'aux clients. Les apprentis sont testés sur leur assentiment aux évolutions de l'organisation du travail et à la culture de l'entreprise définie par les services des ressources humaines (« adhésion et aptitude aux changements », « véhicule une bonne image de l'entreprise »). Leurs qualités sont aussi de savoir respecter les règles (« retard », « absences », « probité »), de maîtriser leurs affects (« maîtrise de soi », « prend la parole de façon adaptée », « accepte la discussion ») et de mobiliser efficacement leur force de travail (« exécute une tâche jusqu'au bout », « sait rester concentré », « rapidité d'exécution »)<sup>10</sup>.

De même, l'aptitude aux activités commerciales ou de conseil à la clientèle s'appuie sur de nouvelles dispositions que ne posséderaient pas les salariés en place : capacité à se présenter, à s'habiller, à communiquer, à s'adapter à des situations différentes.

L'accent mis sur le « savoir-être » contribue à masquer les savoir-faire et ainsi à légitimer la faible reconnaissance accordée aux compétences professionnelles des salariés tout en faisant appel à leur initiative et à leur adaptabilité. Les grilles d'évaluation sont, à cet égard, significatives. La capacité à « identifier les besoins des clients », à « mettre en œuvre les actions adéquates pour y répondre » est catégorisée comme savoir comportemental (acquis depuis l'enfance) et non comme savoir-faire (acquis par expérience professionnelle ou formation) permettant aux entreprises de produire un service au moindre coût.

Ce contexte, marqué par ces nouvelles formes de gestion du personnel permet aussi de comprendre les pratiques de résistances des apprentis. On observe alors que les

En unités physiques et en %	Nombre de dossiers présentés	Nombre de candidats retenus pour les tests	Nombre de candidats retenus pour les entretiens	Nombre de candidats sélectionnés
Total sur l'ensemble des formations	655	223 soit 34%	117 soit 18%	26 soit 4%

Source : Données recomposées par nos soins à partir des données délivrées par l'entreprise B pour une des quatre zones de la région parisienne, 1999.

Source : grille d'évaluation des savoir-être, entreprise A.

10

apprentis facteurs-trieurs développent des pratiques d'opposition et de dérobadés, les apprentis électriciens et les apprentis conseillers financiers ou clientèles mettent en œuvre des pratiques fortement sexuées de faire-semblant.

### *2.1. Le temps du désenchantement : production de pratiques d'opposition et de dérobadés*

Les apprentis facteurs vont être amenés à découvrir que les six premiers mois de leur apprentissage les ont préparés à devenir des « rouleurs », aptes à remplacer n'importe quel collègue sur un secteur pouvant s'étendre (en région parisienne) à une trentaine de kilomètres, et non des titulaires stabilisés dans un quartier. Or, devenir rouleur, pour les apprentis, c'est faire précisément le deuil de tout ce qui procurait du plaisir : la maîtrise de leur temps de travail, l'insertion dans des collectifs professionnels, des relations de proximité avec les clients :

« Au début de la formation c'était fantastique, j'étais sur mon petit nuage et je suis redescendue brutalement parce qu'on a appris qu'on deviendrait rouleur et c'est plus du tout la même chose de n'être là que pour remplacer un facteur sur sa tournée, je dirais presque que ce n'est pas le même travail. (PK : pourquoi ?) Déjà parce qu'on ne connaît pas la tournée, cela prend beaucoup plus de temps et puis cela n'a rien à voir, avant je connaissais tout le monde, j'échangeais avec les clients, les collègues maintenant on ne connaît plus personne» (Céline, 23 ans, père chef d'équipe dans le bâtiment -invalidité-, mère au foyer).

Les apprentis comprennent que l'apprentissage n'est pas conçu par l'employeur en vue de leur mobilité professionnelle verticale mais pour permettre une mobilité horizontale (poly-valence, flexibilité, mobilité géographique) qui ne les protège aucunement des emplois peu qualifiés, subordonnés et mal rémunérés. Ils en viennent alors, progressivement, à vivre la formation par apprentissage comme un processus de déclassement, à y voir un marché de dupe. Ils auront préparé un CAP peu valorisé sur le marché du travail pour un salaire d'environ 530 euros par mois pour de futures conditions de travail et d'emploi (rouleur ou trieur) semblables à celles de n'importe quel contractuel, leur statut (le contrat d'apprentissage relevant du droit privé et non du droit public) ne leur permettant pas d'être recrutés par concours et donc de devenir fonctionnaires.

Le second temps de formation est donc marqué par un fort désenchantement (Kergoat, 2003). La période enchantée des commencements a suspendu toute forme d'opposition, la seconde partie de la formation, non plus consacrée à la distribution mais au tri du courrier voit monter les tensions entre les apprentis facteurs-trieurs (regroupés au sein d'une même brigade) et la hiérarchie. Les apprentis revendiquent

une prime de nuit, font appel à la section syndicale pour défendre leurs intérêts et menacent de se mettre en grève. De son côté, la direction dénonce ces comportements revendicatifs ainsi qu'un rapport au travail relâché (absences, retards, faible productivité). Les relations entre apprentis et encadrement se détériorent très rapidement. Les apprentis se sentent considérés comme des « bouche-trous », « exploités » dans « l'indifférence complète ».

Au zèle au travail, se substituent des pratiques d'opposition : tri à deux sur un même casier (afin de pouvoir discuter), falsification du carnet d'apprentissage (pour ne pas avoir à effectuer les tâches les plus pénibles), partie de cache-cache avec l'encadrement (afin de quitter le travail plus tôt). A travers le freinage, les dérobades, la résistance se renforce un collectif d'apprentis, qui affirme ainsi sa forte cohésion en se distinguant des « autres ». En fin de formation, les apprentis s'inquiètent des comportements des agents de tri : apéros trop nombreux, blagues sexistes, enfermement dans le travail répétitif. Cet ensemble de comportements les pousse en retrait du collectif de travail :

« Je m'inquiète pour ça. Hier il est venu un mec des bureaux (DRH) qui nous disait ' vous allez tirer l'entreprise vers en haut', alors moi j'ai peur de l'effet inverse, j'ai peur que l'entreprise me tire vers le bas quoi » (Sébastien, 25 ans, père policier et mère au foyer).

En début de formation, les apprentis souhaitent quasi unanimement devenir facteurs. Lorsqu'ils découvrent le statut de rouleur et de trieur, la perspective de devoir durant des années occuper ces emplois les angoisse et les ramène à une situation qu'ils pensaient avoir définitivement dépassée. Ils réalisent que l'entrée dans l'entreprise, la durée de leur formation, l'implication dans le travail ne les protègent pas de la condition à laquelle ils espéraient avoir échappé :

« Parce que moi je travaillais avant, j'étais à la caisse, j'étais caissière à Casino, c'est un des plus grands de la zone, c'est abominable. J'ai fait ces horaires, je peux en parler, c'est abominable. Vous vous levez le matin, vous savez que votre après-midi, votre journée est foutue. Moi je comptais pouvoir échapper un peu à cette monotonie, de voir les clients défiler toute la journée dans l'anonymat, et on passe des articles sans arrêt, d'être en face d'une machine, au bout de trois ans je réfléchissais plus, et je me retrouve là c'est la même chose, tu vois ça déprime un peu » (Sonia, 24 ans, père maçon et mère manutentionnaire).

Le désenchantement naît avec la découverte progressive du contenu concret des

futures conditions de travail et d'emploi. Mais les apprentis ont acquis une socialisation au travail, marquée par l'intégration au sein d'un collectif d'apprentis. Ils ont adopté des pratiques propres à la culture de travail, tout en prenant du recul, de la distance avec les traits les plus stigmatisants de la condition ouvrière.

Les objectifs de l'entreprise n'ont pas été atteints. Les apprentis n'ont été dépossédés ni de leurs manières d'être et de faire ni non plus de leurs références à un héritage ouvrier marqué par des pratiques d'opposition. C'est d'ailleurs ce que retiennent les managers de terrain qui dénoncent les effets pervers de l'apprentissage pour les entreprises :

« C'est à se demander ce qu'il fait (le CFA), plus il nous les forme, plus il nous les déforme. Ils (les apprentis) deviennent revendicatifs. Vraiment je ne comprends pas pour-quoi on ne se satisfait pas de ceux qui sont directement recrutés sur le marché. Ce ne serait que bénéfique pour nous » (Chef de secteur, centre de tri).

Les pratiques collectives d'opposition sont facilitées par le fait que nombre d'apprentis ne souhaitent plus rester au sein de l'entreprise<sup>11</sup>. C'est ce qui les différencie des trois autres populations étudiées qui cherchent à concilier conformité et résistance en développant des pratiques de « faire semblant », plus individualisées et fortement sexuées.

## 2.2. Les pratiques de « faire-semblant »

### 2.2.1. Les électriciens, de « bons petits toutous »

La stratégie du « bon petit toutou » est celle des jeunes hommes au sein de formations fortement masculinisées (BEP électrotechnique)<sup>12</sup> :

---

<sup>11</sup> Si les apprentis recrutés en 2000 sont 81% à être encore dans l'entreprise un an après avoir terminé la formation (dont 23% ont recommencé une nouvelle formation pour devenir fonctionnaires) ceux recrutés en 1995 ne représentent plus, en 1999, que 60% de l'effectif initial (fonctionnaires compris). La prise en compte du devenir des apprentis interviewés deux à trois ans suite à leur formation montre que les anciens apprentis non fonctionnaires quittent l'entreprise dès qu'ils ont trouvé un travail correspondant à leur formation initiale (Données produites par l'entreprise).

<sup>12</sup> Les quelques jeunes femmes recrutées sur cette spécialité adoptent un tout autre comportement. Pour être insérées en milieu « technique », les femmes doivent s'adapter à l'ambiance préexistante (N. Mosconi, 1987), « neutraliser leur féminité » (J. Huppert-Laufé, 1982), ne pas apparaître, pour reprendre l'expression de Tania (apprentie en BEP électrotechnique), comme une « schtroumfette » (les « schtroumfs » étant le nom donné aux électriciens de l'entreprise habillés d'une combinaison bleue claire).

« Tout ce que l'on attend de moi je le fais, il n'y a pas de problème. En fait je suis un bon petit toutou. Pendant deux ans, il faut que je me tienne à carreau » (Yvan, 18 ans, parents restaurateurs).

Cette métaphore met en lumière le double apprentissage auquel sont soumis les apprentis. Ils doivent non seulement répondre aux attentes des tuteurs et des maîtres d'apprentissage (chargés d'évaluer les apprentis) mais aussi à celles des équipes de travail (appartenant à l'exécution et chargés de transmettre les savoir-faire).

Les premiers valorisent la « technicisation des savoir-faire » développant des qualités sociales proches du monde des techniciens plutôt que du monde des ouvriers. Les seconds, les collectifs de travail, défendent un apprentissage « traditionnel » centré sur la figure du métier, sur le savoir-faire ouvrier.

« Quelquefois il y a des agents qui me disent des choses pas très bonnes sur les chefs et sur mon tuteur en particulier. Donc c'est compliqué parce que je ne veux pas de conflits, avec personne. Je ne veux pas me mettre mal avec tout le monde. Je ne peux pas critiquer mon tuteur, ce n'est pas possible, hein ! Je pense que du bien de lui, il m'aide beaucoup, il me juge bien, donc je ne peux pas. Je ne veux pas non plus m'opposer avec les équipes parce que je les comprends. (...) Alors en attendant, je dis ce que l'on attend de moi et je fais plaisir à tout le monde »<sup>13</sup>. (Nathan, 25 ans, père magasinier, mère secrétaire).

Ces différentes cultures de travail induisent bien souvent des injonctions contradictoires que cela soit en terme de savoir, de savoir-faire ou de positionnement lors de conflits, de revendications ou tout simplement de discussions.

Les observations en situation d'apprentissage montrent que les apprentis doivent opter pour la tenue, le vocabulaire, et les gestes professionnels appropriés. Ils doivent également être capables de s'exprimer oralement devant l'encadrement et les enseignants tout en présentant un dossier par écrit, en maniant le rétroprojecteur et en répondant aux objections de l'auditoire. Tout au long de la formation, le raisonnement, l'argumentation, la discussion sont fortement sollicités. En corrigeant la tenue vestimentaire des apprentis, en s'attaquant à leur franc parler, à l'argot de métier qui cimenter les collectifs (Boutet, 1998), l'entreprise remet en cause leur rapport à leur position sociale. En effet, elle vise explicitement à influencer sur l'habitus de classe des apprentis au sein d'une filière technique fortement et traditionnellement

---

<sup>13</sup> Bien que nous ne développerons pas cette dimension ici nous souhaitons préciser que la métaphore du « bon petit toutou » permet de rendre compte de l'ambivalence des situations d'apprentissage. Si le toutou répond aux attentes de son ou de ses maîtres ce n'est pas que par conformité ou par ruse c'est aussi pour lui (ou leur) faire plaisir, par attachement.

syndiquée :

« Mon rôle -de tuteur- c'est le suivi comportemental plus que technique, c'est très important parce qu'il y a le côté aussi un petit peu pervers de l'apprentissage c'est qu'ils (les apprentis) prennent vite le pli. Ils s'intègrent vite aux équipes et que cela soit au niveau du vocabulaire, des comportements au travail ou envers la hiérarchie. Donc, en fait, on est obligé de leur rappeler aussi un petit peu leur statut et leur position. J'ai des messages à faire passer même si j'ai mes opinions. C'est comme ça ».

Les pratiques de dissimulation et de ruse du « bon petit toutou » évoquent le « suivisme<sup>14</sup>» de Geneviève Paicheler et Serge Moscovici (1984, p. 141) :

« Le suivisme consiste en l'acceptation publique d'un comportement ou d'un système de valeur sans qu'il y ait adhésion privée. En apparence, les individus ou les groupes se sou- mettent pour s'éviter des désagréments (...). Mais ils conservent leur croyance et sont prêts à changer de comportement dès que les circonstances ne l'imposent plus (...). Le suivisme est encore une forme de conformité, mais c'est déjà une forme de résistance à l'influence.».

En faisant « le bon petit toutou » selon Yvan, en « jouant le jeu » pour Denis, en « faisant semblant » pour Jérôme, en « faisant plaisir à tout le monde » pour Nathan, les apprentis révèlent qu'ils adaptent leur conduite, mais aussi qu'ils ont su identifier un enjeu majeur des nouvelles formes de disciplinarisation : il ne s'agit pas tant d'être que de paraître. C'est ce que nous confirme l'observation des pratiques mises en œuvre par les apprenties formées à des activités de service.

### 2.2.2. Les pratiques du « caméléon savant »

L'attitude du « caméléon savant », se rencontre essentiellement chez les jeunes femmes suivant des formations féminisées (BTS force de vente, Bac pro services), faisant un apprentis- sage de conseiller financier ou clientèle :

« L'important c'est d'apprendre à jongler, tout est une question de ressenti et de qui

---

<sup>14</sup> Thomas Coutrot (1998) reprend cette notion pour définir le comportement du salarié dans le régime néo-libéral (p. 240).



on a en face, on est obligé de tout le temps s'adapter. Il faut apprendre à être caméléon, on doit être au top dans tous les domaines parce qu'il n'y a pas d'emploi sans diplôme et le temps d'intégration est très long à chaque fois (...). À la limite c'est trop, les activités sont intenses, pas tant le rythme mais les situations, elles sont trop différentes les unes des autres... c'est le caméléon savant ». (Ingrid, conseiller financier, parents instituteurs).

Il ne s'agit plus tant ici de pratiquer le « suivisme » que de moduler savamment ses conduites en « s'adaptant » et en « jonglant ». Si la stratégie du « bon petit toutou » permet de se référer à des modèles qui s'incarnent dans l'environnement proche (les équipes de travail, les tuteurs), celle du « caméléon savant » répond pour sa part à des situations de travail non stabilisées que cela soit en matière de pratiques professionnelles, de culture de travail, de contenu de formation. Cette absence de référence (aussi bien pour les apprentis, les évaluateurs que les salariés) produit des injonctions contradictoires auxquelles les apprentis doivent cependant s'adapter pour obtenir un emploi en fin de formation.

De même, l'appel aux « savoir-être », à des qualités sociales très faiblement objectivées, structure le procès de formation que cela soit au sein de l'entreprise ou à l'école. Les enseignants du lycée professionnel préparant au bac pro services accordent une grande importance aux dispositions sociales et culturelles<sup>15</sup>. Il s'agit d'encourager un processus d'acculturation : formation au « bon goût » pas cher (on conduit par exemple les élèves au magasin Promod, chaîne de magasin populaire pour jeunes, afin de leur « apprendre » à s'habiller) et aux « bonnes manières » (on demande aux apprentis de servir le café lors de réunions dans l'établissement). Il s'agit pour reprendre l'expression d'un formateur de l'entreprise A « de les écarter du portrait parfait du Titi parisien ».

L'absence de collectif de travail, de référents professionnels, associée à des situations, à des interlocuteurs, à des modes de contrôle et à des évaluateurs différents, conduit les apprenties à moduler sans cesse leurs pratiques professionnelles et leurs attitudes :

« En fait personne ne comprend que cette entreprise c'est stressant, que ce n'est pas si facile que ça. (PK : Pourquoi ?) Parce qu'il faut faire attention comment dire ... on ne peut pas être naturel. Par exemple ici ce n'est pas comme à l'école, on doit s'habiller, parler autrement. On est obligé de faire tout le temps attention à tout et c'est fatigant : il y a le changement de lieux, s'intégrer à chaque fois, ça a l'air facile

---

<sup>15</sup> Cette insistance sur les « savoir-être » se retrouve également au sein des référentiels de diplôme. Voir à ce sujet le rapport de Claire Collin (2000) qui indique que la spécificité du bac pro services est de former à des « 'compétences relationnelles' définies par défaut comme ne relevant pas de 'savoir-faire' ».

mais, comment dire, ça amène à s'interroger, à se remettre en cause, c'est tout le contexte à gérer. Parce qu'en fait c'est comme si il y avait deux personnes comment dire ... si je n'y arrive pas -à gérer- je sais très bien que je risque de ne pas être embauchée juste à cause de ça. Alors que je sais répondre, que je sais travailler ». (Carine, conseiller clientèle, 20 ans, père chef d'équipe et mère au foyer).

Hors de l'entreprise, le « caméléon savant » abandonne ses attitudes pour retourner au « verlan », remettre son piercing ou les chaussures à semelles compensées. En dépit des contenus de formation et l'insistance des entreprises, pour que les promotions d'apprentis soient un exemple au sein des établissements scolaires (LP, IUT), le naturel revient au galop hors des situations de travail ou de formation en entreprise.

Une question s'impose : la stratégie du « caméléon savant » (largement mise en mot par les jeunes femmes) serait-elle typique de la socialisation féminine ? Le sens commun associe souvent la modulation des attitudes à des traits féminins<sup>16</sup>. Les femmes par éducation et par stratégie sociale ont développé des capacités d'adaptation qui facilitent leur acculturation aux classes moyennes. L'expérience de la promotion sociale par la voie du mariage ou de l'école a contribué à cette capacité d'adaptation des jeunes filles d'origine populaire. De même que face aux règles formelles et informelles qui gouvernent les situations de travail, les femmes feignent fréquemment d'adhérer à ces dernières afin de se réaliser dans le travail<sup>17</sup>.

La pratique du caméléon ne peut en aucun cas être associée à de la soumission, de la docilité ou de l'obéissance<sup>18</sup>. Car ce caméléon est « savant » : sa capacité de modulation lui permet de développer une ressource pour contourner les contraintes.

En ce sens, la pratique du « caméléon savant » est certes une stratégie défensive (Dejours, 1980) mais aussi une stratégie offensive historiquement élaborée par le groupe social femmes. Il ne s'agit pas de « suivre » un modèle mais de mettre en place des pratiques consciemment réfléchies, parfaitement mises en mot par ces jeunes femmes pour décrire une posture stratégique de feinte qui sera facilement abandonnée dès que leur statut leur en offrira la possibilité :

« J'ai un comportement complètement différent, je ne saurais même pas comment

---

<sup>16</sup> « Souvent femmes varient bien fol est qui s'y fie ».

<sup>17</sup> Claude Dubar (1998), Chapitre XII « Du modèle 'affinitaire' au processus de conversion : l'identité autonome et incertaine ».

<sup>18</sup> Sur cette dernière question se référer aux débats sociologiques sur la réussite scolaire des filles : M. Duru-Bellat (1990) ; C. Baudelot et Establet (1992) ; J.P Terrail (1992) ; C. Marry (2000).

l'expliquer (silence) je sais pas, c'est au feeling, c'est comme ça, je parle d'une façon à quelqu'un et d'une autre à quelqu'un d'autre, peut-être que je suis en train de me dissocier (rires) (...). En fait, je leur laisse croire ce qu'ils ont envie de croire et au moment venu où je serai embauchée réellement, où je serai un agent, on mettra les points...(sur les i) je serai claire à ce moment-là parce que là je suis apprentie, je n'ai pas de statut ». (Anne, 21 ans, conseiller clientèle, père chauffeur-livreur, mère au foyer).

La codification de la formation en termes de compétences (Tanguy, 1994) contribue aujourd'hui à faire du « savoir-être » une composante à part entière de la connaissance à côté des savoirs et des savoir-faire. C'est en ce sens que les pratiques de faire-semblant font écho aux situations d'apprentissage : elles permettent de protéger l'emploi futur mais aussi de se protéger des agressions extérieures (référents et évaluations multiples, mobilité et adaptations incessantes) tout en prenant ses distances avec les normes dictées par les directions.

### **3. Conclusion**

Nous n'avons pas cherché à retrouver à travers les pratiques des jeunes populaires -ici des apprentis- la classe ouvrière des années 50<sup>19</sup>. Nous avons tenté de montrer que nombre d'apprentis produisent un rapport au monde parfaitement original, mais néanmoins en résonance avec ce que l'on appelle traditionnellement la « culture ouvrière ». C'est en ce sens que le procès de socialisation des apprentis est à double face : il est à la fois « producteur d'appartenance et engendrement de séparation » (Palloix, Zarifian, 1981).

Les pratiques des apprentis rendent compte d'une position difficile, incertaine, aléatoire face à des situations insécurisantes et individualisantes. Ne facilitant pas l'identification aux collectifs de salariés, les situations d'apprentissage ne permettent pas d'acquérir une conscience de classe. Les situations et les pratiques des apprentis, qu'ils vivent comme provisoires, tendent à faire de l'apprentissage un processus d'insertion et non d'intégration. Leurs appartenances se cherchent, elles ne sont pas encore définies mais il serait cependant abusif d'en déduire que les apprentis rejettent leur héritage social, les valeurs ouvrières, le travail ouvrier ou employé. Malgré les politiques de formation développées par nombre d'entreprises, les apprentis ne sont pas dépossédés de leurs manières d'être et de faire ni de toute référence à un héritage

---

<sup>19</sup> D'autant que l'énergie, les communications (ou l'agroalimentaire, la grande distribution) ne peuvent être assimilés à des secteurs ou à une fraction de la classe ouvrière en voie de disparition.

ouvrier.

Nous l'avons vu, placés dans des situations de travail où il y a référence à un métier, à un collectif et à des règles de travail, les apprentis facteurs-trieurs ou électriciens reprennent nombre de pratiques propres à la partie des classes populaires que l'on appelle traditionnellement « classe ouvrière ». De même que l'ensemble des apprentis réinvente des pratiques de résistance, traditionnelles et/ou nouvelles, qui leur permettent de contourner voire d'infléchir les contraintes par le biais de pratiques d'oppositions, de dérobades ou de faire-semblant. Les apprentis sont loin de toujours céder et quand ils cèdent, ils ne consentent pas (Mathieu, 1985).

Ce que refusent les apprentis ce sont les conditions d'apprentissage, d'emploi et de travail qui leur sont réservées : le déclassement, l'enfermement dans une situation qui ne procure ni autonomie, ni responsabilité, ni promotion, ni intégration à un collectif, ni non plus de reconnaissance sociale. Ce n'est donc pas tant la nature du travail que les situations auxquelles sont confrontés les apprentis qui nous apparaissent déterminantes pour appréhender le rapport au travail, aux formes de résistance et plus particulièrement à la culture ouvrière. C'est en ce sens que l'analyse ne peut se permettre d'évacuer les caractéristiques sociales des apprentis (dont leur appartenance sexuée)<sup>20</sup> ainsi que la question de l'organisation du travail, de la gestion du personnel et plus spécifiquement des contraintes pesant sur l'action et la coopération (Courpasson, 1997). L'analyse des pratiques des apprentis mais aussi du procès de formation révèle la transformation des modalités du contrôle social marquée par un processus d'individualisation des actions et des sanctions<sup>21</sup>.

La confrontation aux situations d'apprentissage est donc une épreuve de réalité qui amène à découvrir les enjeux de rapports sociaux préexistants. Cependant ce que montre l'exemple des apprentis, c'est que l'entrée au travail, le plaisir et/ou le désenchantement qui en résultent peuvent s'effectuer sur d'autres modes que celui de la désaffection à l'égard du travail ouvrier, de la soumission, de l'individualisme et de la fascination et/ ou de l'identification aux classes moyennes.

---

<sup>20</sup> Bien évidemment le décalage des attitudes entre les jeunes hommes (appartenant au technique) et les jeunes femmes (appartenant au tertiaire) s'explique en partie par l'organisation du travail. Cependant, cette dernière variable, n'explique pas les différences observées entre les apprentis électriciens et les apprenties électriciennes. Dans ce cas concret, c'est bien parce que les électriciennes sont des femmes qu'elles se retrouvent confrontées à des situations de travail différentes alors même que l'organisation du travail est identique.

<sup>21</sup> Pour une analyse plus détaillée, on peut se référer à la thèse qui consacre toute une partie à la question des procès de formation, des formes d'organisation du travail et de gestion du personnel tout en cherchant à qualifier les modalités de ces nouvelles formes de contrôle social.

## Références

Appay, B., 1982. Les jeunes et l'apprentissage. Casterman, Paris. Baudelot, C., Establet, R., 1992. Allez les filles! Seuil, Paris.

Beaud, S., 2003. 80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire. La Découverte, Paris.

Duru- Bellat, M., 1990. « L'école des filles ». L'Harmattan, Paris.

Bourdieu, P., 1984. Questions de sociologie. Minuit, Paris.

Boutet, J., 1998. Quand le travail rationalise le langage. In: Kergoat, J., Boutet, J., Jacot, J., Linhart, D. (Eds.), (dir), Le monde du travail. La Découverte, Paris, pp. 153–164.

Burawoy, M., 1979. Manufacturing consent. University of Chicago Press, Chicago.

Collin, C., 2000. Évaluation du BAC professionnel Services. CPC Documents, 2000/2.

Courpasson, D., 1997. Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale. Sociologie du travail 1, 39–61.

Coutrot, T., 1998. L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste ? La Découverte, Paris.

Demazière, D.M., 2003. La tournée des facteurs : normes gestionnaires, régulation collective et stratégie d'activité. Sociologie du travail 45 (2), 237–258.

Dubar, C., 1998. La socialisation. Armand Colin, Paris (deuxième édition).

Dubet, F., 1987. La Galère : jeunes en survie. Fayard, Paris.

Dejours, C., 1980. Travail et peur. Travail, usure mentale (Dir).

Ferry, C., Mons Bourdarias, F., 1980. L'apprentissage sous contrat, le phénomène de sa résurgence après la loi de 1971. Cordes, Université de Tours.

Hass, J., 1974. The stages of the highsteel iron worker, apprentice career. The sociological quarterly, 15, winter.(486-493).

Hoggart, R., 1957. 1970 (réédition). La culture du pauvre. Études sur le style de vie des classes populaires en Angleterre. Minuit, Paris.

Huppert – Laufer, J., 1982. La féminité neutralisée. Les femmes cadres dans l'entreprise. Flammarion, Paris.

Kergoat, D., 1988, 2001. Le syllogisme de la constitution du sujet sexué féminin. Le cas des ouvrières spécialisées. *Travailler* 6, 105–114.

Kergoat, P., 2002a. L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Étude de trois cas. Thèse de doctorat, Université Paris-X, Nanterre.

Kergoat, P., 2002b. Le recrutement des apprentis en entreprise publique. In: Moreau, G. (Ed.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. La Dispute, Paris, pp. 153–164.

Kergoat, P., 2003. Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs. *Travailler* 10, 107–128.

Linhart, D., Malan, A., 1988. Individualisme professionnel des jeunes et action collective. *Travail et Emploi* 36/37, 9–17.

Marry, C., 2000. Filles et garçons à l'école. In: van Zanten, A. (Ed.), *L'école : l'état des savoirs*. la Découverte, Paris, pp. 283–292 (dir).

Mathieu, N.-C., 1985. Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie. In: *L'arraisonnement des femmes. Essai en anthropologie des sexes*. Les cahiers de l'Homme. E.H.E.S.S, Paris, pp. 169–245.

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

Mosconi, N., 1987. La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre. *Revue française de pédagogie* 78, 31–42.

Paicheler, G., Moscovici, S., 1984. Suivismes et conversions. In: Moscovici, S. (Ed.), *Psychologie sociale*. PUF, Paris, pp. 139–166 (dir).

Palloix, C., Zarifian, P., 1981. *De la socialisation*. Maspero, Paris.

Percheron, A., 1974. *L'univers politique des enfants*. A. Colin, Paris.

Pialoux, M., 1979. Jeunes sans avenir et travail intérimaire. *Actes de la recherche en sciences sociales* 26/27, 19–47.

Pialoux, M., Beaud, S., 1999. *Retour sur la condition ouvrière*. Fayard, Paris.

Ramé, L., Ramé, S., 1995. La formation professionnelle par apprentissage. Etat des lieux et enjeux sociaux. L'Harmattan, Paris.

Schwartz, O., 2000. La notion de 'classes populaires'. Habilitation à diriger des recherches, Université de Versailles-Saint-Quentin- en-Yvelines.

Tanguy, L., 1994. Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. In: Ropé, F., Tanguy, L. (Eds.), Savoirs et compétences. L'Harmattan, Paris (dir.).

Terrail, J.-P., 1990. Destins ouvriers : la fin d'une classe ? PUF, Paris.

Terrail, J.-P., 1992. Destins scolaires de sexe », Population, INED, n°3, 1992.

Verret, M., 1988. 1996 (réédition). La culture ouvrière. L'Harmattan, Paris.

Zarca, B., 1986. L'artisanat français. Economica, Paris.