



HAL
open science

“ Faire pour apprendre ” en écoles de production, un autre modèle de formation ?

Pierre-Yves Bernard, Pauline David, Céline Jacob

► To cite this version:

Pierre-Yves Bernard, Pauline David, Céline Jacob. “ Faire pour apprendre ” en écoles de production, un autre modèle de formation ?. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 2020, 152, pp.29-48. 10.4000/formationemploi.8572 . halshs-03201768

HAL Id: halshs-03201768

<https://shs.hal.science/halshs-03201768v1>

Submitted on 26 Aug 2024

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.

Copyright

« Faire pour apprendre » en écoles de production, un autre modèle de formation ?

“Learning by doing” : another model of training ?

„Lernen durch Praxis“ in den Produktionsschulen – ein anderes

Ausbildungsmodell ?

"Hacer para aprender" en escuelas de producción, ¿otro modelo de formación ?

Pierre-Yves Bernard, Pauline David et Céline Jacob



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/8572>

DOI : [10.4000/formationemploi.8572](https://doi.org/10.4000/formationemploi.8572)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2020

Pagination : 29-48

ISSN : 0759-6340

Ce document vous est fourni par Nantes Université



Référence électronique

Pierre-Yves Bernard, Pauline David et Céline Jacob, « « Faire pour apprendre » en écoles de production, un autre modèle de formation ? », *Formation emploi* [En ligne], 152 | Octobre-Décembre, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 26 août 2024. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/8572> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8572>

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

« Faire pour apprendre » en écoles de production, un autre modèle de formation ?

PIERRE-YVES BERNARD

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation. Centre de recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes

PAULINE DAVID

Doctorante en sciences de l'éducation et de la formation, Centre de recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes

CÉLINE JACOB

Ingénieure d'études, Centre de recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes

Résumé

■ « Faire pour apprendre » en écoles de production, un autre modèle de formation ?

La formation professionnelle initiale française a connu un processus de scolarisation à partir du milieu du XXe siècle, sous l'influence du modèle de la forme scolaire. La présente étude analyse le cas d'une initiative du secteur privé, encore trop peu connue, apparue à la fin du XIXe siècle et désormais en expansion sur le territoire français : les écoles de production. En pratiquant un apprentissage en école, mais en condition de production réelle, elles rompent avec la forme scolaire de la formation professionnelle. L'enquête montre cependant qu'elles s'inscrivent dans le paysage institutionnel *via* la préparation des diplômés nationaux.

Mots clés : enseignement technique-professionnel, méthode pédagogique, projet d'établissement, enseignement privé, formateur, contenu de formation, rendement de l'éducation

Abstract

■ "Learning by doing": another model of training?

French initial vocational training underwent a process of schooling from the middle of the 20th century, under the influence of the school form model. This study analyzes the case of a private sector initiative, still too little known, which appeared at the end of the 19th century and is now expanding in France: production schools. By practicing an apprenticeship in school, but in real production conditions, they break with the school

form of vocational training. The survey shows, however, that they fit into the institutional landscape through the preparation of national diplomas.

Keywords: Keywords : technical & vocational education, teaching method, school work plan, private education, trainer, training content, educational yield

Journal of Economic Literature: I 29

Traduction : auteur-e.s.

En France, la formation professionnelle du second degré est majoritairement organisée par voie scolaire dans le cadre des lycées professionnels. Ainsi, 74 % des jeunes en formation professionnelle des niveaux V (CAP, deux années de formation après la troisième) et IV (baccalauréat, trois années de formation après la troisième) sont inscrits dans ce type d'établissements (DEPP, 2018). Les formations en apprentissage, sous contrat de travail avec un employeur et en alternance entre situations de travail et formation en CFA (Centres de formation d'apprentissage), constituent une voie alternative (Moreau, 2003), d'ailleurs fortement valorisée dans les politiques éducatives récentes, mais avec un succès très limité (Pesonel & Zamora, 2017).

Beaucoup plus marginal que les deux précédents, un troisième réseau, constitué par les écoles de production (EP dans la suite du texte), se développe depuis les années 2000. À l'origine de ce réseau, on trouve des ateliers d'apprentissage créés à la fin du XIX^e siècle à Lyon, dans la mouvance du catholicisme social. Ce modèle s'est transformé au cours du XX^e siècle, mais reste fondé sur le principe d'un apprentissage professionnel en situation de production pour des clients, résumé par la formule « faire pour apprendre ». Un siècle après leur création, les ateliers d'apprentissage sont devenus des écoles de production. Elles se voient reconnaître une place spécifique par la loi de 2018 réformant la formation professionnelle : « *Les écoles de production dispensent, sous statut scolaire, un enseignement général et un enseignement technologique et professionnel, en vue de l'obtention d'une qualification sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles mentionné à l'article L. 6113-1 du Code du travail. Elles mettent en œuvre une pédagogie adaptée qui s'appuie sur une mise en condition réelle de production.* » (Article 25 de la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel).

On se propose d'interroger ici ce que les promoteurs des EP considèrent comme un troisième modèle dans le paysage français de la formation professionnelle initiale. Sur le site de la Fédération nationale de production, la présentation du réseau affirme : « *L'École de Production (EP) est un mode de formation initiale au même titre qu'un lycée professionnel (LP) ou un Centre de formation d'apprentis (CFA).* »¹ Le développement de ce réseau inter-

1. <https://www.ecoles-de-production.com/wp-content/uploads/2018/01/03AU-les-Fondamentaux-des->

roge particulièrement dans un contexte de formation plutôt dominé par la voie scolaire, comme on l'a vu plus haut, la scolarisation de la formation professionnelle étant à la fois le résultat d'un processus historique (Pepel & Troger, 2001 ; Prost, 2004 ; Troger, Bernard & Masy, 2016), mais également la manifestation d'une forte légitimité de la forme scolaire dans le système éducatif français (Vincent & *al.*, 1994).

Au-delà de la politique de communication des EP elles-mêmes, qu'en est-il réellement de la spécificité de leur modèle de formation ? Quel type de public accueille ce réseau ? Afin de répondre à ces questions, une enquête a été réalisée auprès de cinq EP dans deux régions différentes². À partir d'une démarche mixte (questionnaire, entretiens, observations : voir **encadré 1**), on a ainsi produit des résultats inédits sur un réseau de formation qui n'avait jusque-là fait l'objet d'aucune étude scientifique.

Au préalable, on présentera le réseau des écoles de production, puis plus spécifiquement le terrain investigué. Enfin, une troisième partie, consacrée aux résultats de cette enquête, fait apparaître trois sources de tensions constitutives du modèle des EP : apprendre un métier ou passer un diplôme, centrer la formation sur les gestes professionnels ou sur les compétences sociales, trouver l'équilibre entre formation et production.

1 | Un nouveau venu dans la formation professionnelle initiale en France ?

Le modèle des écoles de production repose sur l'organisation d'une activité de production marchande dans un établissement de formation. Elles se différencient nettement des structures portant le même nom (« *production schools* »), en s'inscrivant dans l'organisation d'ensemble de la formation professionnelle initiale, fortement marquée en France par l'importance de la voie scolaire, ce qui nous amène à interroger l'éventuel renouvellement de la formation professionnelle que porte ce modèle.

1.1 Le modèle de formation des écoles de production

Il existe actuellement 33 EP en France, regroupant près de mille élèves. La mention « école de production » est attribuée aux établissements agréés par la Fédération nationale des écoles de production (FNEP). Elle repose sur le respect d'une charte (formation professionnelle qualifiante, pédagogie appuyée sur la pratique en atelier, apprentissage par la production de services ou de biens sur des commandes réelles, mise en place d'un conseil

EdP.pdf, consulté le 17 janvier 2020.

2. Cette enquête a été réalisée grâce à une convention entre la Fédération nationale des écoles de production et le CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes). Données issues du programme de recherche « *Apprendre Autrement : L'exemple des Écoles de Production*, 2017 – 2019. Le rapport final de cette recherche est consultable à l'adresse suivante : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02285847/>

d'administration constitué en partie de professionnels du secteur, etc.)³. L'emploi du temps des élèves laisse une large place aux activités de production (deux-tiers du temps), le reste étant consacré à la formation générale et technique. La conservation du label est soumise à des inspections effectuées tous les quatre ans par des auditeurs (directeurs d'écoles ou membres de CA issus du monde de l'entreprise).

En matière de statut, les EP peuvent relever de deux situations. D'une part, elles peuvent être sous statut d'association, en tant qu'école technique agréée par l'État. Dans ce cas, elles disposent d'une grande autonomie de gestion, assurée par un Conseil d'administration et un directeur. Ce statut est celui des EP les plus anciennes, notamment celles qui sont les héritières des ateliers d'apprentissage de la région lyonnaise de la fin du XIX^e siècle. D'autre part, les écoles peuvent être des composantes d'autres établissements, notamment d'établissements scolaires privés sous contrat⁴. Leur fonctionnement s'intègre alors dans une politique d'établissement plus générale.

L'enseignement professionnel est assuré par des « maîtres professionnels ». Ces formateurs sont des professionnels du métier, recrutés par chaque école. Ils assurent la formation professionnelle et garantissent la production. L'enseignement général est assuré par des enseignants du secteur privé ou public, parfois de manière bénévole.

La production est au cœur du modèle des écoles de production : elle est censée assurer une partie importante des ressources de l'école (au moins un tiers selon la FNEP, même si certains établissements n'atteignent pas cette norme)⁵, ainsi que les supports d'apprentissage des jeunes. Elle représente ainsi le pilier de l'identité des écoles de production tout autant qu'un point de tension important. L'existence et la pérennité d'un établissement reposent en effet sur sa capacité à être reconnu et identifié par les instances officielles (rectorat, structures de lutte contre le décrochage, ou d'insertion, etc.), par les établissements pourvoyeurs (collèges, lycées professionnels voisins), par les jeunes et leurs parents, mais aussi par les acteurs du secteur économique visé (entreprises, fournisseurs, clients).

1.2 Origine historique et essor récent

On trouve des écoles de production dans d'autres pays européens. Ces écoles, appelées parfois *youth workshops*, ont une visée de raccrochage, à la manière des écoles de la deuxième chance, en adoptant une approche holistique des jeunes considérés comme des

3. Voir le site web référencé en note 1.

4. Les établissements privés sous contrat sont financés par des fonds publics au titre de la rémunération de leurs enseignants et de leurs frais de fonctionnement, en contrepartie d'un contrat avec l'État où ils s'engagent à suivre le curriculum national des établissements publics et à se soumettre au contrôle de l'administration publique.

5. Dans des proportions variables selon les établissements, les autres financements proviennent de la taxe d'apprentissage, du mécénat, de subventions des Régions, et parfois de contributions des familles des élèves.

individus⁶ (Cederberg & Hartsmar 2013, p. 380). Les pays qui comptent le plus d'EP sont le Danemark (81 écoles en 2017) et l'Allemagne (131 écoles en 2017). Ensuite, viennent des pays comme la France (34 écoles en 2020) et l'Autriche (24 écoles en 2014). Enfin, certains pays se démarquent par la forme des EP : en Finlande, il n'y a pas d'écoles identifiées, mais on compte 25 000 participants (jeunes et adultes en 2015) dans plus de 200 ateliers sur des durées d'un à six mois ; en Slovénie, le modèle des EP jouit d'une certaine reconnaissance (Makovec, Radovan, 2018), mais nous ne disposons pas de données sur le nombre d'écoles.

Au Danemark, ce modèle d'école, sous sa forme contemporaine, apparaît dans les années 1970. Il consiste à aider les jeunes de moins de 25 ans qui abandonnent l'école secondaire à préparer le test d'aptitude permettant d'accéder à la formation professionnelle. Ces écoles proposent des sessions de rattrapage (six mois à un an) avec des plans de formation personnalisés et des sessions de formation en atelier. Les jeunes reçoivent une faible rémunération. À la fin du programme, la moitié d'entre eux accèdent effectivement à la formation professionnelle. Contrairement aux écoles de production françaises, les écoles de production des autres pays européens ne visent pas la certification d'un métier spécifique, mais plutôt une socialisation, des éléments de formation et un accompagnement vers le retour en formation ou en emploi.

La formation proposée se situe au croisement entre les secteurs de la réhabilitation sociale, de l'emploi, de l'éducation et de l'accompagnement de la jeunesse. Les configurations diffèrent selon les pays ; ainsi, en Allemagne, les EP sont financées principalement par les agences pour l'emploi, et éventuellement les collectivités locales, voire des fonds européens. Les EP allemandes constituent une transition entre l'école et le marché du travail. Au Danemark, les écoles sont financées par l'État depuis 1996 et doivent s'intégrer dans le système éducatif en établissant des partenariats avec les Instituts régionaux de formation professionnelle. En Autriche, les EP dépendent du secteur de la formation professionnelle et de la réhabilitation, et l'admission des jeunes se fait *via* les services de recherche d'emploi.

De leur côté, les EP françaises offrent des formations orientées vers l'obtention d'un titre professionnel, dans des secteurs d'activité qu'elles considèrent « en tension » (manque de main-d'œuvre qualifiée). Cette appréciation se fonde sur les demandes d'entreprises locales elles-mêmes partenaires de l'établissement (voir par exemple Géranium, cité plus bas), et pour les plus récentes sur une étude de marché préalable à la labellisation. Une mauvaise appréciation des besoins locaux peut conduire à une fermeture d'école. Ainsi, il y a quelques dizaines d'années, un établissement proposant une formation en usinage a fermé dans la région de Roanne, faute d'une demande locale suffisante.

6. "a holistic view of them as individuals".

La préparation des certifications nationales induit une dimension scolaire : exercices sur des sujets d'examen en salle de classe, entraînement en conditions d'examen, usage de la forme scripturale pour décrire les tâches et activités.

1.3 Un espace de renouvellement d'une formation professionnelle fortement scolarisée ?

Ces éléments peuvent être rapprochés de la forme scolaire telle qu'elle est définie par Vincent & al. (*op. cit.*). Certes, l'auteur définit les principes de la forme scolaire à partir de l'analyse du fonctionnement de l'école primaire : un espace séparé de la cité, une temporalité structurée et la mise en place d'une relation pédagogique fortement hiérarchisée. Mais, d'une certaine manière, le processus de scolarisation qui a affecté la formation professionnelle secondaire dans la seconde moitié du XX^e siècle, en France, l'a rapprochée de ce modèle, notamment en y développant des savoirs abstraits (la technologie, les éléments de culture générale apportés par les disciplines scolaires), des pratiques en atelier décontextualisées du marché environnant, une organisation du temps calquée sur le calendrier scolaire (Prost, *op. cit.*)⁷.

En principe, les EP se positionnent en alternative à cette forme scolaire, notamment par l'ouverture sur le marché que constitue la nécessité de produire pour des clients. Mais qu'en est-il en réalité ? Pour le comprendre, nous avons étudié le contexte de création et de fonctionnement de ces établissements, ainsi que les logiques des acteurs.

En s'appuyant sur une conception de la formation professionnelle comme préparation au marché du travail, les MP et directeurs d'EP rencontrés dénoncent une préparation au travail peu efficace dans les établissements conventionnels, notamment en lycée professionnel, avec l'absence de prise en compte des contraintes et des besoins du travail réel (délais de commandes, coût des pièces, relation hiérarchique).

Les partisans des écoles de production approuvent majoritairement le principe de la formation par apprentissage, mais soulignent son incapacité à accueillir des jeunes en grande difficulté, notamment sociale : l'incompréhension des codes sociaux constitue un obstacle pour chercher un patron, ou s'intégrer dans l'entreprise. Le modèle de formation des EP se propose d'offrir aux jeunes un environnement rassurant (petite promotion, souplesse vis-à-vis de la maîtrise des codes sociaux), mais capable de former des jeunes aptes au travail (rapidité d'exécution, précision, relation client, ...). Ce faisant, il suppose que les jeunes en difficulté puissent trouver une voie alternative de formation dans un univers productif, alors que les enquêtes sur le lycée professionnel montrent que les jeunes qui

7. Cette scolarisation a d'ailleurs des racines anciennes. Ainsi, à propos des premières formations professionnelles au XVIII^e siècle, Chartier, Compère & Julia (1976) notent que « *les projets se multiplient pour donner à celle-ci [l'éducation artisanale] une forme réglée et scolaire, un contenu où la connaissance devient nécessité première avant l'expérience* » (p. 224). Sur cette spécificité française, voir aussi Greinert (2005).

s'orientent vers la voie scolaire recherchent plutôt à être protégés des pressions de la vie active (Depoilly, 2020).

Pour autant, ce modèle ne se présente pas comme un dispositif de remédiation, comme peuvent l'être, par exemple, les écoles de production danoises. En particulier, les EP françaises se situent comme des formations qualifiantes, au même titre que ce que proposent les lycées professionnels ou les CFA. Pour saisir la spécificité des EP à cet égard, il n'est pas inutile de revenir sur la notion de qualification des personnes, au sens de la reconnaissance de certaines formes de qualités pour exercer un type particulier d'emploi.

La qualification des personnes peut être définie de différentes manières, selon les contextes historiques, géographiques ou professionnels. Mais d'une manière générale, comme l'écrit Claude Dubar, elle s'inscrit entre deux pôles, celui des « *connaissances formelles et des codifications juridiques comme conditions de l'exercice de l'activité professionnelle, [acquis] d'abord dans la formation initiale avant de se traduire par l'exercice professionnel (...)* » et celui de « *l'habileté professionnelle [qui] ne peut s'acquérir que par la pratique elle-même tant les savoirs sont liés aux savoir-faire et incorporés dans les personnes* » (Dubar, 1996, pp. 184-185). La forme scolaire aurait tendance à privilégier le premier pôle, à travers notamment les certifications qui sanctionnent les différentes étapes du parcours scolaire. Sans remettre vraiment en cause le rôle du diplôme, les EP constituent, dans ce cadre, une forme de compromis entre l'acquisition d'une habileté professionnelle en situation de travail et la préparation à un diplôme national.

21 Une enquête sur le modèle de formation des écoles de production

Notre travail repose sur une étude réalisée en 2018 dans cinq EP, avec une approche méthodologique mixte, combinant des entretiens sociologiques, des observations directes non participantes de situations de formation et un questionnaire adressé aux élèves par deux fois. Après avoir détaillé les spécificités des différentes écoles, nous établirons le profil des jeunes ainsi que celui des maîtres-professionnels interrogés.

2.1 Présentation de l'enquête

L'étude vise à appréhender la pédagogie développée dans les EP et à déterminer en quoi ce modèle éducatif s'écarte de la forme scolaire dominante.

Cette approche permet de saisir l'articulation entre les pratiques pédagogiques, les représentations des acteurs, les relations sociales et les relations professionnelles qui se manifestent dans les EP. Toutefois, dans le cadre de cet article, nous nous limiterons essentiellement aux discours des maîtres professionnels, afin d'en dégager les principaux éléments susceptibles de constituer un modèle de formation.

Encadré 1. Une enquête monographique auprès de cinq écoles de production

Une enquête préliminaire a été réalisée auprès de trois directeurs d'École de production (EP) et deux responsables de la Fédération nationale des écoles de production (FNEP). Nous avons fait le choix de réaliser cinq monographies d'établissement dans deux régions différentes et recouvrant une palette de spécialités de formation concernant des secteurs aussi différents que l'industrie (mécanique, usinage), le paysage, le bâtiment (maintenance, menuiserie, métallerie), l'automobile (mécanique, carrosserie), l'électricité et le secteur de la restauration (cuisine, service).

Des entretiens semi-directifs ont été menés avec les directeurs des EP (cinq), avec des maîtres-professionnels (MP dans la suite du texte) (dix), avec des formateurs de matières générales (deux) et avec des jeunes (vingt), soit un total de trente-sept entretiens. Ils s'attachent à découvrir les pratiques pédagogiques, à caractériser les relations interindividuelles entre les acteurs internes (jeunes, formateurs) et externes (parents, éducateurs, clients, partenaires). Les questions relatives à l'histoire et à l'administration de l'école ont été approfondies avec les directeurs des structures. Les entretiens sont complétés par des interviews d'élèves afin d'étudier le rapport des jeunes à la formation et à l'EP.

Les conceptions issues des discours sont mises en regard avec les observations réalisées lors d'immersions d'une durée de trois à quatre jours dans chaque établissement : séquences de cours théoriques et technologiques, situations de production, situations plus informelles dans les locaux des écoles lors des pauses. Ces observations sont réalisées par un chercheur, non participant à l'action, et consignées à l'appui d'une grille d'observation. L'attention s'est plus particulièrement portée sur les interactions entre les MP/formateurs et les élèves (régulation de l'activité, incidents, supports et modalités pédagogiques).

Les données de l'enquête ont été complétées par l'analyse de matériaux formels et informels relatifs aux EP (plaquettes de présentation, articles de journaux, de revues, sites internet, etc.).

Enfin, une enquête longitudinale a été réalisée auprès des élèves nouvellement inscrits en EP, entre septembre 2018 et avril 2019, sur l'évolution du rapport à la formation des élèves, leurs expériences scolaires antérieures et leurs perspectives d'avenir. Elle prend la forme d'un questionnaire papier distribué à deux reprises, à six mois d'intervalle, à l'ensemble des jeunes (N = 234). Les questionnaires permettent également de caractériser des profils de jeunes et les motivations qui les ont amenés dans cette voie de formation (voir questionnaire en annexe de la version électronique de l'article).

Les établissements participant à l'enquête présentent une variété de situations, du fait des spécialités de formation, du territoire et des acteurs engagés. Cette hétérogénéité induit des caractéristiques spécifiques à chaque établissement, mais permet de mettre en évidence les analogies qui caractérisent le modèle « écoles de production ». Selon le contexte socio-historique, deux types de structures se distinguent : les écoles autonomes et les écoles intégrées.

Les premières sont largement issues des deux moments du développement des EP, soit la fin du XIX^e et les années 1950 dans la région lyonnaise, installées durablement dans un secteur industriel. Quelques écoles récentes adoptent un statut autonome pour se rapprocher le plus possible du modèle de l'entreprise.

Les secondes se sont largement développées ces dernières années sur tout le territoire français et s'intègrent dans des établissements d'enseignement privé.

2.1.1 Géranium : une école de production autonome

Les Ateliers d'Apprentissage Géranium sont fondés par des prêtres en 1950, en lien avec la demande de main-d'œuvre des entreprises d'un quartier industriel lyonnais. L'école, autonome, a pour objectif de dispenser une formation professionnelle sur des équipements industriels de production dans le secteur de la métallurgie.

Trois diplômes sont préparés : le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) conducteur d'installations de production, le bac professionnel technicien d'usinage et le CQP⁸ opérateur-régleur sur machine-outil à commande numérique. Une quarantaine d'élèves produisent aux côtés de cinq MP (quatre étant des anciens de l'école). Chacun est responsable d'une année et a une fonction transverse dans l'atelier (approvisionnement, relations clients, numérique...).

Les enseignements pratiques s'effectuent sur des commandes d'entreprises, généralement sur de la pièce unique ou de la petite série. Les élèves de première année se consacrent souvent à la préparation des commandes : recherche de la matière première, débit, usinages préparatoires. Les élèves de deuxième année sont plus autonomes et réalisent des pièces plus complexes (tels que des prototypes). On compte une MP pour 10-12 élèves⁹.

La formation générale est dispensée par des formateurs et par des MP pour les cours de technologie, dans les locaux attenants aux ateliers.

Les jeunes sont recrutés dès 15 ans, sur le critère principal de la motivation. Néanmoins, il y a un « parcours d'inscription ». Tout d'abord, un entretien de présentation s'accompagne d'une visite de l'établissement. Puis, le jeune effectue un stage de découverte d'un à cinq jours avec la possibilité de l'inclure dans son stage de troisième. Par la suite, les jeunes passent un test de connaissances générales en mathématiques et en logique. L'école souffrirait d'un manque d'attractivité dû à l'image des métiers industriels.

Géranium est ancrée dans le territoire : plus de 150 entreprises de toutes tailles apportent des commandes. Les travaux confiés sont très variés dans leur destination, passant de l'usinage de pièces pour le réseau ferroviaire à la production pour une entreprise familiale locale de chocolats.

8. Un certificat de qualification professionnelle (CQP) est une certification créée et délivrée par une branche professionnelle qui atteste de la maîtrise de compétences liées à un métier (Site ministère du Travail, 2020).

9. À titre de comparaison, en lycée professionnel, un enseignant prend en charge en moyenne seize élèves (*État de l'école*, DEPP, 2018, n° 28, MENSUP).

2.1.2 Eucalyptus : une école de production intégrée

Eucalyptus appartient à une structure de l'enseignement privé agricole, du même nom, qui comprend sept sites de formation au sein d'un même département français. Ouverte en 2013, elle est la première EP du Grand Ouest. L'EP offre aux jeunes la possibilité d'obtenir un titre professionnel et/ou un CAP (depuis 2018) dans un des métiers suivants : jardinier-paysagiste ou agent de maintenance des bâtiments.

Le seul client de l'école est la structure sur laquelle elle est adossée, c'est-à-dire le groupe scolaire, pour lequel elle réalise les entretiens d'espaces verts et de bâtiments. À l'origine, l'EP avait quelques clients extérieurs, mais des problèmes d'exécution des travaux ont amené un recentrage de l'activité au sein du groupe. L'objectif de l'école est de pouvoir, à termes, à nouveau s'ouvrir sur l'extérieur afin d'être plus en phase avec le modèle affiché (trouver de nouveaux clients, de nouveaux prescripteurs et explorer d'autres branches professionnelles).

L'équipe pédagogique comprend trois MP (deux en paysage, un en bâtiment) et deux formatrices en « compétences transversales » qui encadrent au total entre 25 et 30 jeunes. L'EP accueille des élèves dès l'âge de 15 ans même si, en général, ils ont entre 17 ans et 19 ans. Le recrutement s'effectue principalement *via* des éducateurs de différentes structures du travail social.

L'accompagnement s'effectue par les formateurs ou entre pairs (un élève de première année avec un élève de deuxième année). Les prestations sont des services réalisés sur le terrain. Les élèves sont régulièrement sensibilisés au savoir-être professionnel, à la sécurité, et cela amène les MP à refuser certains travaux (par exemple, le travail en hauteur par manque d'équipement adapté).

L'implantation de l'école dans un groupe scolaire impose une certaine organisation. Ainsi, les cours ne sont pas dispensés le mercredi après-midi (absence de bus scolaire) et les jeunes ont toutes les vacances scolaires. Pendant ces périodes, les MP et les enseignants ont une obligation de présence qu'ils mettent à profit pour préparer les enseignements.

2.1.3 Entre logiques marchande et domestique

La structuration d'une EP dépend, d'une part, de sa construction socio-historique et d'autre part, du rapport dynamique qu'elle entretient avec le tissu économique local et de l'implication de ses acteurs. Les échanges entre les EP et les entreprises relèvent en partie d'une logique marchande (production de biens).

Néanmoins, les EP les plus anciennes entretiennent des relations plus personnelles avec leurs clients. Ces relations de proximité, construites dans le temps, faites de liens interpersonnels et de partage de valeurs professionnelles communes, relèvent d'un type de relations que l'on pourrait qualifier de domestiques (Doray & Maroy, 2001). Lorsque jeunes et MP évoquent leur relation, ils font référence à la sphère professionnelle, mais

également à la sphère familiale. Certains jeunes envisagent l'EP comme leur « seconde famille » avec des MP qui se considèrent comme « un grand frère », voire « un père masculin ». Cette proximité s'explique en partie par le fort taux d'encadrement et la proximité avec les jeunes : les MP ont une bonne connaissance de leurs problématiques socioscolaires. Le rapport pédagogique se fonde sur ces relations de proximité, dans le face-à-face quotidien avec les jeunes, et avec des codes relationnels plus souples, comme le tutoiement durant les heures de production.

L'enquête de terrain révèle des tensions entre le modèle pédagogique et la formation institutionnelle. Les exigences du monde professionnel entrent parfois en contradiction avec les attendus scolaires. Il est nécessaire de souligner la difficulté de mettre en adéquation le plan de formation avec la production et les compétences des jeunes (Monaco, 1993).

2.2 Un public défavorisé

Les élèves interrogés par questionnaire sont majoritairement issus des milieux populaires : 74 % des mères sont employées ou sans emploi, 73 % des pères sont ouvriers ou sans emploi.

Tableau1. Répartition par groupes socioprofessionnels des parents en emploi au moment de l'enquête (en %)

	Mères	Pères
Ouvriers	10,2	58,5
Employés	64,3	24,6
Professions intermédiaires	15,3	12,0
Cadres	10,2	4,9
Total	100	100

Source : *Apprendre autrement, l'exemple des écoles de production*, CREN, 2018.

Ils sont inscrits dans un grand nombre de spécialités de formation, une vingtaine au total. Les spécialités sont essentiellement d'entretien et de production. Seulement 11 % des élèves sont inscrits dans des spécialités de service (cuisine, service et restauration). Les groupes de spécialités les plus importantes concernent la mécanique et la métallurgie (25 %), les métiers de l'automobile (24 %) et les métiers du bois (18 %).

Dans la mesure où les élèves qui ont répondu au questionnaire ont été interrogés à leur entrée en EP, la grande majorité (80 %) prépare un CAP, le reste se répartissant entre bac professionnel et titre professionnel. Cette structure n'est donc pas significative de l'ensemble des effectifs en EP, les élèves pouvant poursuivre en bac professionnel après un CAP dans certaines spécialités.

Compte tenu des spécialités de formation, on n'est pas surpris de trouver une structure de genre très déséquilibrée, avec 93 % de garçons. Seules les spécialités de cuisine, service

et restauration enregistrent une part plus élevée de filles (37,5 %). En tout état de cause, la part des garçons dans les formations proposées par les écoles de production reflète la répartition moyenne enregistrée dans l'ensemble des formations professionnelles des mêmes spécialités (DEPP, 2019).

L'âge moyen de l'échantillon est de 16 ans, et un quart des élèves a plus de 17 ans, manifestant, pour ces derniers, des retards parfois importants dans leur scolarité. En effet, plus d'un quart des élèves ont redoublé durant leur scolarité primaire, signe de difficultés précoces dans les apprentissages scolaires. D'ailleurs, les caractéristiques de parcours scolaire traduisent des expériences scolaires souvent problématiques. La moitié seulement des élèves a suivi une troisième ordinaire, les autres étant passés par une troisième spécifique (prépa pro ou sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)), ou n'ayant pas du tout fréquenté une classe de troisième, soit en raison d'un décrochage avant ce niveau, soit parce qu'ils viennent de l'étranger. Une moitié des élèves interrogés n'a pas obtenu le brevet des collèges, cette proportion ne recouvrant pas systématiquement les mêmes individus que ceux n'ayant pas fréquenté de 3^e générale.

Les élèves entrant en école de production ont pris connaissance de l'existence de cette formation majoritairement par leur entourage (famille ou amis) (39 %) ou parce qu'ils connaissaient quelqu'un qui y était déjà (16 %). Cette importance des relations fondées sur des liens « forts » contraste avec le peu de poids des institutions (établissements scolaires, Centres d'information et d'orientation, Missions locales, etc.) dans l'information reçue par les jeunes. Le travail de communication des écoles de production a quant à lui un effet significatif : 22 % des élèves ont pris connaissance de l'existence des écoles de production à l'occasion d'opérations « portes ouvertes ».

Les motifs invoqués pour l'orientation en EP n'expriment généralement pas un choix par défaut : seuls 8 % déclarent « ne pas avoir vraiment choisi ». Les motifs les plus fréquemment choisis le sont en référence à la dimension pratique et professionnalisante de ces structures : « Je voulais une formation pratique » (33 %), « Je suis venu pour le métier préparé » (30 %), ou par opposition à ce que proposent les établissements scolaires : pour 29 % des jeunes interrogés, « les formations en lycée ne me convenaient pas ».

2.3 Des maîtres professionnels par vocation ?

Les MP sont des professionnels confirmés dans leur domaine d'exercice : après trois à vingt ans d'expérience, ils ont décidé de passer à l'enseignement. La découverte du monde de la formation s'est faite soit par leur posture de professionnel (jury d'examens, encadrement d'apprentis), soit lors d'une reconversion professionnelle.

Les MP rencontrés sont sous CDI (contrat à durée indéterminée) ; en revanche, les enseignants intervenant en formation générale sont le plus souvent des vacataires. Sur dix MP interviewés, huit ont connu leur première expérience en tant que formateur au sein des EP. Ces formateurs novices s'appuient sur leurs souvenirs d'élève, leurs anciens cours et le

soutien des collègues pour construire leurs supports et dépasser les difficultés inhérentes à l'entrée dans une nouvelle activité.

Les témoignages recueillis sont assez homogènes, malgré une variation de l'ancienneté en tant que formateurs assez étendue (d'un à dix-huit ans). Ils mettent en avant un engagement très fort auprès des jeunes en difficulté, avec la volonté de leur offrir une seconde chance vis-à-vis de l'enseignement obligatoire. Certains reconnaissent leur propre parcours de formation dans celui des jeunes, mais également un engagement en faveur du métier, avec un désir de le transmettre au-delà du référentiel du diplôme : les « ficelles », les attitudes, la passion. Cette posture d'enseignement se traduit par le fréquent recours à leur expérience antérieure : récit de chantier, projection de photos, démonstration technique, réalisation de prototypes ou de commandes complexes, etc. (David, Troger, *op. cit.*).

3 | Un modèle de formation en tension

Le modèle du « faire pour apprendre » suppose une recherche perpétuelle d'équilibre entre contrainte budgétaire et mission de formation. L'enquête s'est attachée à saisir les tensions induites par cette recherche d'équilibre à travers les entretiens réalisés auprès des maîtres professionnels.

Si les plus anciennes écoles semblent mieux s'en sortir en s'appuyant sur une culture d'école, une identité et un réseau de partenaires plus établis, tous les MP font état de ces tensions, souvent chronophages. Ils défendent néanmoins ce modèle, dont la réalité économique et la forte dimension métier constituent, selon eux, des atouts indéniables pour les jeunes. Les entretiens oscillent entre des tensions qui paraissent constitutives du modèle (apprendre un métier ou passer un diplôme ; centrer la formation sur les gestes professionnels ou sur des compétences sociales ; trouver l'équilibre entre formation et production) et un engagement personnel et professionnel en faveur de celui-ci.

3.1 Apprendre un métier ou obtenir un diplôme

Les EP proposent des formations professionnalisantes et qualifiantes, majoritairement CAP, voire bac pro. Néanmoins, certaines proposent des certifications professionnelles pour les jeunes en grande difficulté scolaire (ex. migrants mineurs non accompagnés (MNA)). Notre étude s'est centrée sur le diplôme du CAP, présenté dans toutes les écoles enquêtées.

Les MP organisent leur activité de formation autour de deux points de repère, l'un externe, l'autre interne. Le premier est académique, c'est le référentiel du CAP ; le second est lié à l'expérience professionnelle propre aux MP. Loin de décrier les diplômes, sur

dix MP, neuf ont un bac pro et six ont fait des études supérieures (brevet de technicien supérieur, diplôme universitaire de technologie, diplôme d'ingénieur). « *Le but, c'est qu'ils sortent avec un CAP. S'ils travaillent après, c'est bien, s'ils poursuivent, c'est encore mieux* » (MP depuis trois ans, ancien chef d'entreprise, électricité).

Plusieurs enquêtés défendent le passage du CAP plutôt que le titre professionnel¹⁰. Le titre valide une compétence professionnelle, mais le CAP « *les ouvre sur autre chose* » (MP depuis un an, ancien enseignant en LP, électricité), leur permet de développer une compréhension des enjeux sociaux (écologie, place du travail, etc.). Dans cette optique, une des écoles intègre un enseignement de philosophie. Si certains jeunes évoquent en entretien la possibilité d'une poursuite d'études et l'importance du diplôme, ceux en grande difficulté scolaire se concentrent sur l'apprentissage du métier et la valorisation qu'il leur apporte.

Cependant, tout en soulignant la possibilité, pour les jeunes, de poursuivre au-delà du CAP, les professionnels insistent sur la plus-value de leur formation, laquelle s'étend bien au-delà des exigences du référentiel. « *Nous, on fait en sorte qu'ils soient employables mais il faut aussi faire en sorte qu'ils passent le CAP. Il y a deux mondes* » (MP depuis trois ans, ancien chef d'entreprise, électricité). Ces « deux mondes » nécessitent une réflexion pour être articulés : « *Ils rencontrent aussi le fournisseur. Là, on est sur une formation BTS, mais c'est toujours un petit plus. C'est important de savoir ce que c'est un fournisseur* » (MP depuis trois ans, ancien serveur, service en salle). Par ce qui est « important », le MP fait référence aux attendus professionnels et non aux attendus académiques.

La qualité de la formation et le niveau de certification finissent par se confondre dans le discours pour répondre à une vision d'excellence du métier. Il ne s'agit pas de former des jeunes à « pousser le bois » devant une machine toute la journée, ni à être des « pousse-bouton ». Le discours des MP s'emploie à défendre une approche complexe du métier avec des savoir-faire variés, et une envie d'apprendre : « *Avec deux ans de CAP, vous êtes dans une entreprise où vous appuyez sur un bouton pour changer une pièce. Toute la journée vous faites ça. Eux, ils l'ont très bien compris, [...] ils préfèrent les prototypes qu'on a à faire* » (MP depuis 18 ans, ancien ouvrier, usinage).

Il s'agit donc de proposer aux jeunes de continuer vers le bac pro quand c'est possible, soit au sein de l'établissement, soit en apprentissage (notamment dans des entreprises partenaires).

Les matières d'enseignement général sont donc conservées dans l'optique de la préparation des diplômes. Ces enseignements sont assurés par des bénévoles ou des vacataires, souvent des enseignants du second degré assurant un complément d'heures.

10. Par titre professionnel nous entendons ici les CQP et les certifications professionnelles délivrées par le ministère du Travail.

Pédagogiquement, ils s'attachent à contextualiser les savoirs dans la pratique professionnelle du jeune. De leur côté, les MP s'efforcent également de transmettre des apports complémentaires : « *On suit le référentiel, mais il y a des notions qu'on va leur apporter en plus* » (MP depuis trois ans, ancien chef d'entreprise, électricité).

Ces suppléments sont motivés par le désir de former des futurs professionnels polyvalents et adaptés aux réalités du métier : « *Au référentiel, il y a pas "savoir rédiger un devis", mais d'un autre côté, dans la réalité, si on ne sait pas faire un relevé et savoir quelle quantité de matériaux, [...] on le fait au pif. Si tu fais à vue de nez en disant "J'ai bon", tu sauras jamais si tu gagnes de l'argent ou si tu en perds. Au final, ça fait partie du métier* » (MP depuis trois ans, ancien chef d'entreprise, bâtiment).

Les choix d'enseignement s'inscrivent dans une logique professionnelle revendiquée. Ainsi, concernant le CAP entretien des bâtiments, un MP s'exclame : « *Oui, je leur apprends des trucs qui ont 50 ans, mais ils vont se retrouver avec des bâtiments de 50 ans à entretenir. Je trouve que c'est efficace oui* ».

Ces connaissances, ces habitudes pratiques constituent un des éléments de perception extérieure des jeunes des EP, « *une image de jeunes hyper-pros* » (formateur maths/physique, en EP depuis deux ans). Le qualificatif renvoie autant aux capacités techniques qu'à l'attitude des jeunes. Les MP se vantent des réussites de « leurs » jeunes, qui avant même d'avoir un CAP, se voient confier, lors des stages, des tâches dévolues normalement aux bacs pro ou aux BTS. Les jeunes des écoles les plus anciennes expliquent le choix de l'EP comme celui d'une formation reconnue sur le territoire. Lorsqu'ils évoquent les stages en entreprise (essentiellement pour les 2^e année), les retours sont positifs. Ils les envisagent comme une aide afin de préciser les conditions de leur insertion professionnelle (taille de l'entreprise, type de tâche, ...).

3.2 Centrer la formation sur les gestes professionnels ou sur des compétences sociales ?

L'apprentissage des gestes professionnels n'est pas abordé directement par les MP. Ces derniers évoquent ces transmissions, mais à la marge, *via* des exemples ; ils ne s'y attardent pas. Le geste professionnel est tellement au cœur du processus de transmission qu'il en devient un non-sujet. Le processus même est incorporé et, de fait, peu verbalisé.

En revanche, les compétences sociales sont un sujet de prédilection, abondamment traité. Dans le discours des MP, elles regroupent un ensemble de comportements : l'attitude, l'expression verbale, la manière de se tenir, etc. Ces compétences sont de deux ordres : civique et professionnel.

Les compétences sociales civiques s'assimilent à des attentes globales de la société en matière de comportement : pas de violence physique ou verbale, propreté physique et vestimentaire, politesse, etc. Les compétences sociales professionnelles font référence à

une « bonne » attitude professionnelle : être ponctuel et présent, exprimer la volonté d'être toujours actif, se tenir droit, ne pas mettre les mains dans les poches, avoir une tenue adaptée à l'activité professionnelle, etc. Ces règles, informelles pour une part, s'apprennent au cœur de l'activité *via* des événements ponctuels ou les remarques des MP.

Ces compétences apparaissent couramment sous le terme de « savoir-être » dont l'acquisition est décrite comme déterminante pour les jeunes et leur avenir. La première année en EP vise l'apprentissage de ces attendus comportementaux. Cet apprentissage constitue une base à partir de laquelle l'équipe de formateurs travaille ensuite pour faire acquérir les connaissances plus spécifiques. Ce choix curriculaire s'appuie sur l'expérience professionnelle conjointe des formateurs et des directeurs d'établissement et sur le retour des entreprises : « *Bien souvent, on a des chefs d'entreprise avec qui on discute. Ils nous disent : "Même si le gars il est pas très fort, si le gars il est là, déjà c'est pas mal"* ». (MP depuis huit ans, ancien ouvrier, métallerie). Les MP expliquent ainsi les difficultés des jeunes à trouver un apprentissage ou un travail avant leur entrée en EP. Il s'agit donc de leur faire comprendre ce qui les attend : « *Ils bavardent. Il y en a qui font comme ils ont envie. On les met à un poste et on les retrouve de l'autre côté de l'atelier. Pour nous, c'est pas acceptable et dans une entreprise ce sera pas acceptable* » (MP depuis deux ans, ancien responsable de production, usinage).

Les MP essaient de renforcer, chez les jeunes, la compréhension de ces codes sociaux, à la fois pour faciliter leur insertion professionnelle et pour s'approcher un peu plus de la représentation du « bon » professionnel. Cette représentation, loin d'être une image établie, varie selon les MP. Néanmoins, chacun la définit à partir de son expérience professionnelle, sa connaissance des us et coutumes du milieu, son genre et cela influence de fait la construction de jeunes en tant qu'acteurs de leur socialisation (Wenger, Fasse, 2020). Ils les socialisent au monde professionnel, mais aussi au monde adulte (Duc, Lamamra, Besozzi, 2020) : « *J'ai fait la réflexion à un jeune l'autre fois. Il se défile pour aller se changer avant les autres : "Il y aura un jour... Dans une boîte, quand tes collègues en auront marre, ils vont te faire une belle crasse. Faut t'y attendre ou alors tu changes de façon de fonctionner ou tu vas prendre un tour de manivelle". Je connais bien le terrain. Je sais comment ça se passe. Je les encadre dans ce sens-là, leur apprendre à devenir des professionnels avec la posture professionnelle au milieu d'une équipe et d'une entreprise* » (MP depuis trois ans, ancien chef d'entreprise, bâtiment).

Par comparaison, la progression technique apparaît comme un processus de long terme. « *La technique, on l'améliore toute la vie* » exprime un MP (MP depuis huit ans, ancien ouvrier, métallerie). Au-delà d'un socle technique minimum, les MP adaptent ensuite la progression des jeunes en fonction de leur profil ou de leur projet professionnel.

3.3 Trouver l'équilibre entre formation et production

Les entretiens font apparaître une dernière tension, qui s'articule autour de deux nécessités : former et produire. On retrouve cette tension dans d'autres situations qui articulent activité productive et formation, comme dans les entreprises de l'insertion par l'activité économique (Semenowicz, 2018). L'adéquation de ce couplage réside dans un équilibre qui n'a rien d'évident pour les directeurs, les chefs d'ateliers et les MP. Le maintien et la quantité de la production constituent un impératif économique : le budget de l'école repose en partie sur son chiffre d'affaires.

De ce point de vue, le modèle de l'EP s'éloigne fortement de celui d'un lycée professionnel où, même si ce dernier peut réaliser parfois des commandes pour des clients réels, l'équilibre financier ne dépend pas fondamentalement de relations avec une clientèle. Toutefois, la production se doit malgré tout de constituer un cadre d'apprentissage.

Tout d'abord, il faut mettre en correspondance les activités de production avec le référentiel du CAP. Ensuite, ces activités doivent être analysées et réparties par le chef d'atelier en fonction du niveau de formation des jeunes (1^{ère} ou 2^e année, CAP ou bac) afin de correspondre à leur qualification technique et aux attendus du diplôme visé.

De plus, les MP doivent avoir le temps de préparer les cours de technologie correspondant à l'ouvrage à réaliser. Débordés par la production, nombre d'entre eux font le constat d'un manque de temps dédié à la préparation de ces cours. Ils improvisent en s'appuyant sur leur expérience professionnelle, réalisant un véritable « numéro de claquettes » pour reprendre leurs termes. Enfin, afin de permettre des apprentissages variés, la réalisation de la commande ne doit pas excéder une certaine durée, ne pas être récurrente, etc. Cette réalisation par les jeunes doit se faire dans un temps imparti, qui est celui concédé par le client. Cette déclinaison nous ramène de fait aux exigences de la production et de la livraison, la préservation de la relation client étant vitale pour l'école. Les chefs d'atelier refusent parfois une commande pour protéger la formation ou les relations avec les entreprises environnantes, dans un subtil jeu entre concurrence et partenariat : « *On pourrait faire de la concurrence déloyale, mais notre but, c'est de mettre un pied à l'étrier à nos jeunes, pas qu'ils tuent le cheval* » (MP depuis un an, ancien chef de cuisine, cuisine).

Les MP modifient l'ordre des apprentissages en fonction des commandes : « *Par exemple, les escaliers. On ne va pas en faire tous les jours. S'il en tombe un, on va plancher dessus. On va le voir sur les cours de techno* » (MP depuis trois ans, ancien ouvrier, menuiserie). Mais ils adaptent aussi le plan de formation au calendrier de la production. Ainsi, en paysage, les cours de pratique sont organisés en fonction de saison, alors qu'en restauration, les stages ont été placés sur les périodes de faible activité, etc.

D'autres facteurs interviennent, comme le nombre de « producteurs » au sein de l'atelier. Dans la plupart des ateliers, les premières années ne travaillent pas sur les commandes réelles avant le milieu, voire la fin du 2^e trimestre. Les producteurs sont donc les 2^e année, puis vers le 3^e trimestre, quand la préparation et le passage du CAP les rendent moins dis-

ponibles, ceux qui sont en première année prennent progressivement le relais. Un recrutement insuffisant peut mettre en péril l'équilibre financier de l'école. Pour compenser le manque à produire, le recrutement d'un intérimaire ou d'un MP dédié temporairement à la production peut s'avérer nécessaire.

Enfin, les exigences de la production restent éloignées, du moins dans la forme, des modalités de passage de l'examen. Les MP doivent donc garder des temps pour la préparation du CAP, et parfois construire des supports spécifiques. Ainsi, la partie professionnelle du CAP entretien des bâtiments se déroule en cabine, bien loin des réalités du terrain d'exercice : « *Ils sont un peu perdus en cabine. Ils sont tous à l'étroit : "Qu'est-ce que je fais dans cette boîte ?"* » (MP depuis trois ans, ancien chef d'entreprise, bâtiment).

Cette analyse offre un tour d'horizon des spécificités du modèle des EP. Dans le discours des MP, l'attachement à l'univers professionnel et à la production constitue un des marqueurs identitaires du modèle. Celui-ci se dessine à travers des compromis entre préservation des relations avec l'environnement économique et besoins financiers, entre les dimensions formative, qualifiante et productive, entre les attendus sociaux et professionnels.

Conclusion

Les modèles de formation professionnelle initiale interrogent les enjeux de l'accès à la qualification personnelle : comment articuler reconnaissance institutionnelle à travers l'accès au diplôme et formation aux compétences productives ? Le système éducatif français a privilégié historiquement un modèle influencé par la forme scolaire dans l'enseignement professionnel. À sa périphérie, les écoles de production proposent une alternative à des jeunes en difficulté ou en décrochage scolaire.

La professionnalisation par l'activité de production favorise une « logique métier », conditionnée par l'investissement des acteurs qui assurent la pérennité de l'école. La posture du maître professionnel en tant qu'acteur économique, formateur et parfois même éducateur, nécessite un engagement militant, notamment à travers la défense du collectif de travail. Cela rend ces structures très dépendantes du positionnement des formateurs et des directeurs. La production en temps réel façonne un rapport au savoir contextualisé (Jellab, 2008). La démarche d'interconnaissance à l'intérieur de l'école entre formateurs et élèves, comme à l'extérieur avec les clients et les fournisseurs, constitue, pour l'école, la condition d'une stabilité financière, d'une formation pratique des jeunes et de leur insertion sur le territoire. La difficulté de réunir ces conditions rend l'équilibre du modèle très précaire.

Le rapport pédagogique personnalisé et la dimension professionnelle incorporée s'écartent des normes de la forme scolaire. Ce modèle revalorise l'enseignement professionnel auprès de ses jeunes par une mise à distance de la forme scolaire, et met les jeunes dans des situations proches de celles du monde du travail.

Toutefois, il est difficile de conclure à une rupture avec la forme scolaire, et ceci pour trois raisons. Tout d'abord, les EP s'intègrent au système éducatif en alignant leurs formations sur la préparation aux diplômes et titres professionnels. Cette intégration amène à composer avec la scolarisation de la formation, notamment en ce qui concerne l'enseignement des matières générales. De plus, par la spécificité du public accueilli, les écoles de production représentent une alternative pour les élèves les plus en difficulté scolairement et donc les plus éloignés des attendus de la forme scolaire. Elles constituent, d'une certaine manière, un des nombreux dispositifs permettant de gérer une partie des flux des élèves à la périphérie d'un système largement dominé par le modèle scolaire, et en assurent finalement une certaine stabilité. Enfin, cette enquête révèle la grande fragilité du modèle des EP, d'une part, dans sa capacité à se financer à partir des ressources marchandes et, d'autre part, dans sa difficulté à entrer en phase production pour les clients et formation pour les élèves. De ce point de vue, les limites rencontrées par le modèle des écoles de production, témoignent, en creux, de la nécessité d'une forme d'institutionnalisation de la formation professionnelle initiale lui permettant d'échapper aux vicissitudes du marché, institutionnalisation précisément offerte par la formation professionnelle par voie scolaire.

■ Bibliographie

- Cederberg M. & Hartsmar N. (2013), "Some Aspects of Early School Leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland", *European Journal of Education*, vol. 48, n° 3, pp. 378-389.
- Chartier R., Compère M.-M. & Julia D. (1976), *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, SEDES, Paris.
- David P. & Troger V. (2020), « Le professionnel devenu enseignant/formateur : construction d'une nouvelle identité professionnelle et réinvestissement de sa culture professionnelle », in *La formation buissonnière des enseignant-e-s*, De Boeck, Louvain-la-Neuve (à paraître).
- DEPP (2018), *Repères et références statistiques*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).
- DEPP (2019), *Repères et références statistiques*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).
- Depoilly S. (2020), « Filles en lycée professionnel : quand la socialisation juvénile peut bousculer les socialisations scolaires et professionnelles », *Formation Emploi*, n°150, pp. 79-96.

-
- Doray P. & Maroy C. (2001), « La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté française de Belgique et au Québec », *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n° 11.
- Dubar C. (1996), « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, vol. 38, n° 2, pp.179-193
- Duc B., Lamamra N. & Besozzi R. (2020), « Les formateurs et formatrices en entreprise : impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti·e·s », *Formation Emploi*, n°150, pp. 167-188.
- Greinert W.-D. (2005), *Mass vocational education and training in Europe. Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th century*, Cedefop Panorama series, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Jellab A. (2008), *Sociologie de l'enseignement professionnel*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Makovec D. & Radovan M. (2018), "Never Let Me Down: A Case-study of Slovenian Policy Measures to Prevent Early School Leaving", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9(4), 167.
- Monaco A. (1993), *L'alternance école-production*, Paris, PUF.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- Pelpel P. & Troger V. (2001), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan.
- Pesonel E., Zamora P. (2017), « Quelles sont les causes de la baisse de l'apprentissage dans l'enseignement secondaire ? », *INSEE Références*.
- Prost A. (2004), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : l'École et la famille dans la société en mutation, depuis 1930*, Paris, Perrin.
- Troger V., Bernard P.-Y. & Masy J. (2016), *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*, Paris, PUF.
- Semenowicz P. (2018), « Les dilemmes de l'insertion par l'activité économique : à la recherche du meilleur compromis », *Formation Emploi* n° 141, pp. 175-192.
- Vincent G., Lahire B. & Thin D. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Wenger M. & Fassa F. (2020), « Formation professionnelle en Suisse romande : l'impact des représentations des enseignant·e·s sur les inégalités genrées », *Formation Emploi*, n° 150, pp. 97-121.