



Pratiques d'enseignement en formation professionnelle initiale : entre forme scolaire et socialisation professionnelle

Pauline David

DANS **ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS** 2021/2 n° 46 , PAGES 77 À 93
ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 1373-847X

ISBN 9782807394513

DOI 10.3917/es.046.0077

Date de mise en ligne : 04/10/2021

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2021-2-page-77?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Pratiques d'enseignement en formation professionnelle initiale : entre forme scolaire et socialisation professionnelle

Pauline DAVID

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)

Université de Nantes, Chemin de la Censive du Tertre BP 81227

44312 NANTES Cedex 3

<pauline.david@univ-nantes.fr>

L'organisation de la formation professionnelle initiale (FPI) est prise depuis la fin du XIX^e siècle dans un débat entre deux orientations idéologiques : l'apprentissage au sein d'une école humaniste qui protège la jeunesse des exigences de la production et une formation professionnelle dans les entreprises, au plus proche des réalités du métier et de la socialisation professionnelle.

Une formation professionnelle initiale en tension

La première orientation défend un apprentissage au sein de l'école qui protège la jeunesse des exigences de la production et offre un droit à l'erreur aux élèves. Elle vise aussi une formation humaniste de l'individu et du citoyen à travers les matières générales. La seconde argumente en faveur d'une formation professionnelle en entreprise, au plus proche des réalités du métier et de la socialisation professionnelle (Pepel & Troger 2001). Aujourd'hui, la majorité de la formation professionnelle initiale française s'effectue sous statut scolaire (648 851 lycéens professionnels pour 263 602 apprentis de niveaux 3 et 4 (anciennement V et IV) DEPP 2019). De plus, la validation des formations proposées, bien qu'elle puisse prendre en compte les demandes du monde économique ou professionnel (via les commissions professionnelles consultatives), repose sur une régulation étatique (diplômes nationaux, référentiels validés par le ministère, etc.).

La dimension scolaire se déploie de manière privilégiée dans les lycées professionnels (LP) dont l'organisation s'inspire du modèle de l'enseignement général. D'autres modalités se signalent par un éloignement certain vis-à-vis de ce dernier : les centres de formation d'apprentis (CFA) dont les formés étudient sous contrat d'apprentissage souvent au rythme de trois semaines de travail pour une de cours ; les écoles de production (EP), établissements de formation privés, reconnus par la loi du 5 septembre 2018 pour "la liberté de choisir son avenir professionnel", forment des jeunes sous statut scolaire en privilégiant l'apprentissage des métiers via la production de biens ou de services destinés à des entreprises ou des particuliers.

La tension entre une formation humaniste centrée sur des objectifs éducatifs et une formation professionnelle axée sur une insertion rapide sur le marché du travail se traduit par une diversité de situations. Les établissements concernés sont variés (CFA, LP, EP) et chaque type apporte des réponses différentes. Cet article interroge la conséquence de ces choix sur les pratiques enseignantes dans les matières professionnelles.

En déclinant les principes de la théorie des conventions à la qualification des systèmes de formation (Verdier 2001), il est possible de caractériser ainsi les modèles : le LP correspond avant tout à la convention méritocratique, le CFA à la convention alternante (hybridation entre conventions professionnelle et marchande (Dif-Pradalier & Zarka 2014), l'EP à une hybridation entre conventions professionnelle et méritocratique.

Chaque convention privilégie la mise en œuvre d'un principe directeur, d'un type de certification, d'une conception de la compétence, etc. La convention méritocratique repose sur une logique académique et l'obtention d'un diplôme d'État (compétition sélective entre élèves, hiérarchisation des individus selon leurs performances scolaires conditionnant l'accès aux diplômes les plus élevés). La convention professionnelle se caractérise par la logique de l'insertion dans les métiers visés et la reconnaissance d'une qualification (relations régulières entre école et entreprise, préparation à la vie professionnelle, qualité de la formation en entreprise). La convention alternante s'appuie sur une valorisation de l'articulation entre formation et employabilité, et la maîtrise de compétences (maîtrise d'un portefeuille de savoirs opérationnels, formation articulant entreprise et prestataire de service, régulation assurée par les partenaires sociaux de branches).

Le système français permet de préparer un même diplôme d'État dans un de ces modèles, sachant que, de fait, les composants de la convention méritocratique se confrontent et/ou s'agencent avec la ou les convention(s) dominante(s) de chaque modèle. En pratique, la mise en œuvre de la convention méritocratique repose sur une configuration singulière que Vincent théorise par la notion de forme scolaire (1980, 1994).

Vincent définit l'école-institution comme un espace ordonné par des règles impersonnelles, contraignant autant l'enseignant que l'élève, véritable terrain d'apprentissage personnel et social (de l'autodiscipline à l'application de diverses modalités d'exercices du pouvoir). Elle prend corps dans des lieux dédiés à l'enseignement, séparés du reste de la société, notamment de la famille et de la religion (Vincent donne comme contre-exemple les établissements privés catholiques où se déploie un effet de scolarisation de la religion). L'école comme situation s'établit dans un temps spécifique et organisé (horaires de l'établissement, emploi du temps de la classe, vacances scolaires, etc.). Elle repose sur un mode de socialisation : la relation pédagogique entre le maître et l'élève, avec les pairs, etc. Enfin, la transmission des connaissances comprend un ensemble de pratiques et de savoirs codifiés (Foucault 1975, Vincent 1980). Dans cet espace maîtrisé, régi par la règle, l'imprévu n'a, en principe, pas sa place. Ce cadre vise à obtenir l'obéissance des jeunes esprits par l'assujettissement à ces règles impersonnelles. Appliquées à l'élève et au maître, celles-ci dépassent la dimension personnelle de l'autorité et affirment une toute-puissance de l'ordre éducatif sur la jeunesse.

Les modes de transmission de la forme scolaire sont dominés par l'écrit dont la maîtrise (lecture et écriture) est un préalable au commencement des études. Fondée sur une culture écrite (législation, communication, échanges, etc.), la société ne valorise pas le rapport entre corps et savoir. À l'opposé, se situent les sociétés de culture orale où "les 'normes', les 'savoirs' et 'savoir-faire' étant immanents aux pratiques sociales contextualisées, toujours concrètes et particulières, étant indissociablement liés à un faire, un agir, ils sont donc fondus dans ce faire, cet agir" (Vincent 1994, 23). L'apprentissage des règles sociales peut s'y réaliser par imitation ou imprégnation. A contrario, la culture écrite étant désincarnée, la connaissance et la compréhension des règles nécessitent un intermédiaire, l'écrit. Il institue une forme sociale scripturale par opposition aux formes sociales orales. L'école devient donc une donnée indispensable de notre culture, l'instance de cette transmission d'un élément culturel socle, un passage obligé. Elle définit et instaure un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde (Lahire 2008).

Cette forme scolaire agit comme un fait social total qui, au-delà de l'enseignement général, concerne le professionnel (Vincent 1994, 39), le périscolaire, les musées ou les centres de loisirs (Houssaye 1998). Dès lors, comment accueillir les jeunes en difficulté avec elle ? Comment l'école républicaine peut-elle leur laisser une place dans un cadre institutionnel ainsi régi ? Le travail de Pirone et Rayou (2012) sur les micro-lycées et les internats d'excellence montre que ces établissements aux marges du système aménagent la forme scolaire en vue de (ré)intégrer ces jeunes. Soit ils les extraient d'un quotidien et

d'une socialisation familiale susceptibles de les détourner de l'investissement dans l'exigence des savoirs scolaires, soit ils leur proposent un réaménagement des modalités éducatives, tel le micro-lycée.

La FPI n'a pas pour objectif premier de fournir un accompagnement au retour de l'élève dans le cursus général ou à la poursuite d'études, notamment pour les diplômés de niveau 3 visant plutôt une entrée dans la vie active. Au sein du LP, les formateurs et les jeunes, dont les pratiques s'inscrivent pourtant dans un modèle dominé par la convention méritocratique, sont ainsi confrontés à des éléments d'organisation relevant de la convention professionnelle. En analysant des cours d'enseignement professionnel (pratique et théorique) de niveau 3, relatifs à trois métiers (jardinier-paysagiste, cuisinier, usineur) et dispensés dans différents modèles de formation, il s'agit ici de comprendre comment la perspective d'une insertion professionnelle à courte échéance influence les pratiques des acteurs et des établissements. Ces enseignements sont traversés par une tension entre des pratiques liées à la forme scolaire (renvoyant à la logique académique de la convention méritocratique) et d'autres relevant de la convention professionnelle. L'analyse de la tension entre ces deux conventions montre comment les formateurs, situés au cœur de la relation entre la forme scolaire et les élèves, construisent leur place dans des situations de formation professionnelle variées. Comment les formateurs de la FPI française s'approprient-ils ces processus institutionnels ? Comment abordent-ils la difficulté scolaire que connaissent beaucoup d'élèves préparant un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ?

Pour aborder ces tensions et le jeu d'adaptation/transgression de la forme scolaire, la sociologie des conventions signale la domination de la convention méritocratique caractéristique du système français d'éducation (Verdier 2001) jusque dans la sphère de l'apprentissage professionnel. Les enseignants de matières générales tirent leur légitimité de leur rapport au savoir, voire de leur capacité à rendre le savoir académique accessible aux élèves de l'enseignement professionnel. Les enseignants de matières professionnelles qui trouvaient historiquement leur légitimité dans la convention professionnelle (expérience du métier, maîtrise technique, socialisation, etc.) voient cette configuration évoluer puisque la part d'entre eux plus diplômés mais avec moins d'expérience professionnelle a significativement augmenté (Tanguy 1991). Ces nouveaux profils tendent à davantage mobiliser la convention méritocratique afin de compenser le risque d'un manque de légitimité.

La mise en œuvre de cette problématique s'appuie sur une approche monographique déployée dans des classes de CAP de trois métiers (usinage, cuisine et paysagiste) relevant de trois types d'établissement (LP, EP et CFA). Elle combine des observations non participantes de situations de formation

professionnelle et des entretiens sociologiques semi-directifs avec les acteurs (directeurs ou responsables pédagogiques, formateurs professionnels et jeunes). Cette démarche vise à reconstruire un phénomène social par une enquête de terrain et des observations in situ (Dufour, Fortin & Hamel 1991) qui permet de comparer dans 8 monographies (3 LP, 3 EP, 2 CFA) l'environnement formatif où jeunes et formateurs évoluent, transmettent et apprennent. Le recueil s'appuie sur un guide d'entretien (décliné et adapté selon le type d'acteur) qui aborde la compréhension du fonctionnement général de l'établissement, de son approche pédagogique (organisation, support, structure hiérarchique, recrutement) et l'appropriation du modèle de formation par les acteurs et une grille d'observation. S'y ajoutent des compléments : plaquettes de présentation, documents internes aux établissements, coupures de presse, emplois du temps, supports pédagogiques. Les études de cas ne rendent pas compte du fonctionnement général des établissements, mais de celui des classes de CAP de la section sur laquelle porte l'enquête (les CAP Cuisine d'un LP, etc.) et spécifiquement de l'enseignement professionnel et technique dispensé (en atelier ou en classe).

Trois études de cas de la préparation d'un diplôme de niveau 3

Pour étudier à l'échelle microsociale comment les acteurs aménagent la forme scolaire, les modalités de formation de niveau 3 à trois métiers de production (cuisine, usinage et paysagisme) ont été analysées. Chaque métier est marqué par de fortes spécificités et une formation caractérisée par ses propres exigences. En outre, chacun bénéficie d'un degré de reconnaissance sociale et publique variable : le métier d'usineur est ainsi bien moins connu du grand public aujourd'hui que les deux autres. Les jeunes rencontrés l'ont tous découvert par hasard, aucun n'était là par vocation. À l'opposé, le cuisinier dispose d'un prestige social et médiatique sans commune mesure avec les deux autres. En termes d'emploi, les détenteurs d'un CAP en cuisine ou paysage trouvent facilement du travail en tant que commis ou ouvrier paysagiste et certains évoluent en devenant indépendant ou dirigeant de leur propre structure. Les débouchés comme ouvrier usineur semblent plus contraint car l'introduction des machines à commandes numériques suppose des compétences plus élevées et la possession de diplômes supérieurs, de niveaux 4 et 5 (anciennement IV et III).

Pour chaque métier, trois établissements ont été étudiés, un CFA, un LP et une EP –sauf en usinage où il n'a pas été trouvé de CFA assurant cet enseignement à ce niveau la formation s'orientant désormais vers la préparation d'un bac pro. Dans quelle mesure chaque modèle de formation propose-t-il des solutions différentes à la question de la scolarisation des jeunes et de leur formation professionnelle, ces solutions varient-elles en fonction des métiers étudiés ?

L'étude de la transmission d'un métier à un même niveau de diplôme dans trois modèles de formation permet d'apprécier l'impact de certaines différences (organisation des cours de théorie et pratiques professionnelles, statut et formation des formateurs, support matériel et logistique, environnement de formation). Il appert cependant qu'elles s'expriment assez peu au sein des enseignements professionnels étudiés ce qui s'explique par le profil assez homogène des enseignants et des formateurs interrogés et observés. Des travaux sur les professeurs de lycées professionnels (PLP) soulignent plusieurs traits : leur origine plus modeste que celle des professeurs de l'enseignement général (Jellab 2008), la valorisation de l'expérience professionnelle (Jellab 2005), et ce, bien que les jeunes générations, plus diplômées, aient un regard positif sur le bagage théorique (Tanguy 1991). La majorité des formateurs des trois études de cas (notamment en CFA et en EP) présente une caractéristique commune : leur formation au métier de formateur ou d'enseignant s'est faite en aval de leur entrée dans le métier lui-même. L'investissement de la posture de formateur ou d'enseignant se fait alors sur la base de l'expérience antérieure, par imprégnation, en s'appuyant sur la solidarité des collègues via un partage collectif dans l'établissement ou sur des échanges individuels reposant sur des relations interpersonnelles (Troger & David 2021). Même si la durée de leur expérience professionnelle dans le métier enseigné s'étale de 2 à 30 ans, il reste qu'ils ont tous exercé. Si, pour les plus âgés, le niveau de diplôme en formation initiale est globalement moins élevé que celui de leurs plus jeunes collègues, leur parcours comprend souvent des reprises d'études, soit dans le métier d'origine, soit dans leur métier d'enseignant.

Formation en paysage : résoudre le conflit entre les niveaux scolaire et professionnel en repensant les modalités de certification

En paysage, les formateurs de LP et de CFA interrogés valorisent la logique académique, une des formatrices de LP allant jusqu'à souligner l'impossibilité, pour tel jeune, de devenir chef d'équipe parce qu'il n'avait pas le niveau scolaire pour entrer en brevet professionnel bien qu'il disposât probablement de la maîtrise technique idoine. Un cas similaire se présente dans une des classes

de 2^e année de CAPA (certificat d'aptitude professionnel agricole) observée en CFA. L'échange à ce sujet pointe les limites de la logique académique en FPI : "Je pense que c'est un jeune qui a une très bonne logique de chantier, il y a plein d'autres choses qui vont lui échapper si on prend sur des enseignements plus classiques, sur des mathématiques ou des choses comme ça, ça lui échappe complètement mais par contre, la logique de chantier, c'est clairement un jeune qui l'a. Et pour moi, si je me base que sur les cours de technique c'est un jeune qui n'a pas sa place en CAP, pour moi c'est un jeune qui devrait être sur un BPA parce qu'il a un niveau qui est au-dessus mais si on regarde les connaissances et les compétences qu'on peut attendre à côté d'un jeune de CAP, il y a des fragilités il y a des choses qui sont à revoir et à assurer. [...] C'est vrai que souvent, ce qui revient, c'est quand même on dira un jeune qui est bien sur un chantier, c'est un jeune qui voit le travail [...] je pense qu'Evan, il en est là aujourd'hui parce qu'il a déjà pas mal d'expérience sur le terrain et c'est l'expérience sur le terrain aussi qui va le faire " (Adèle, formatrice en paysage depuis 11 ans, CFA).

L'orientation de ce jeune en CAPA plutôt qu'en BPA (brevet professionnel agricole, niveau 3, considéré comme intermédiaire entre le CAP et le bac pro agricole) est de fait une orientation par défaut, qui résulte de performances insuffisantes dans les matières générales sans que soient prises en compte ses performances dans les matières professionnelles. En somme, bien qu'il soit en FPI, ce sont ses notes en mathématiques et en français qui justifient son orientation. En revanche, la formatrice souligne ses capacités en pratique professionnelle. L'observation d'une séance en atelier montre qu'elle lui confie régulièrement des responsabilités, s'appuie sur son rôle moteur dans le groupe et ses compétences en mécanique (réparation d'outils). Lors des entretiens collectifs, cet apprenti fait part de son souhait de continuer vers le BPA afin de pouvoir ouvrir sa propre entreprise.

Les organismes de formation agissent aussi sur les modalités ou sur le type de certification pour résoudre le conflit entre niveaux scolaire et de pratique professionnelle. Dans l'EP Eucalyptus, les formateurs privilégient ainsi le CAPA, tout en conservant la possibilité de passer un titre professionnel pour les élèves en grande difficulté scolaire. Celui de niveau 3 est privilégié dans certaines EP pour sa forte dimension professionnelle : sans épreuves de matières générales, les examens sont axés sur la pratique et non sur l'écrit. Les établissements y présentent des jeunes en très grande difficulté avec la langue orale ou écrite, mais à l'aise dans la pratique professionnelle, notamment des migrants ou des jeunes souffrant d'une forte dyslexie. Le jury d'évaluation est composé exclusivement de professionnels du métier, l'organisme de formation pouvant devenir également centre d'examen.

La préparation d'un diplôme par unités capitalisables (UC) est aussi possible, notamment dans les formations agricoles par apprentissage. Là encore,

cette modalité permet d'axer la validation sur la pratique professionnelle, elle sort d'une logique scolaire de validation à la note assortie de possibilités de compensation entre les notes obtenues dans les différentes matières : chaque unité doit être validée en propre ; obtenue, elle est valable sans limite de temps. L'obtention d'un diplôme est subordonnée à la validation de toutes les unités qui le composent. La possibilité d'opter pour une unité capitalisable d'adaptation régionale à l'emploi (UCARE) permet de colorer le contenu du diplôme selon des spécificités de la région de formation. Le CFA étudié, situé dans la partie méridionale du grand Ouest français, offre ainsi en CAPA un module de gestion de l'espace naturel qui recouvre la gestion de la haie bocagère et des bords de rivière. Plus généralement, cette modalité de formation par UC implique de construire un parcours individualisé établi à partir d'un "dispositif de positionnement" proposé à chaque jeune à son entrée. Les modalités du parcours (durée, unités déjà validées, organisation du temps passé en entreprise, etc.) donnent alors lieu à un "contrat pédagogique individuel", signé par le jeune, le directeur du centre de formation et le maître d'apprentissage. "On est sur une approche vraiment professionnelle. Avec ses avantages et ses inconvénients ; on est vraiment dans une visée pro, au moins en termes d'évaluation on est au plus près des pros, et on n'a pas l'aspect un peu culture générale et ouverture qu'on peut avoir sur le bac pro entre guillemets il n'y a pas de matière générale dans les unités, il n'y a pas d'histoire-géo, le sport n'est pas évalué, il n'y a pas de langue évaluée. [...] rien n'empêche le CFA de faire autre chose mais ce ne sera pas évalué" (Arnaud, coordonnateur de la section paysage et formateur depuis 18 ans, CFA).

Ces modalités de certification permettent à l'organisme de formation de continuer à proposer des matières plus générales (français, communication, mathématiques), mais sans les évaluer et donc sans courir le risque d'un échec massif lors de l'évaluation en vue de la certification, cette disposition relevant de la convention professionnelle. En revanche, la conciliation connaît ses limites, puisque les jeunes en difficulté sur les matières générales ne semblent pas toujours accompagnés comme il le faudrait pour obtenir des diplômes de niveaux plus élevés. Cette articulation entre conventions professionnelle et méritocratique montre comment les formateurs tentent de résoudre la contradiction entre un système dominé par une logique de classement et une volonté de légitimer la place de la pratique professionnelle.

Le CAP usinage : repenser la notion d'excellence de la formation

La France entière compte moins de 500 inscrits en CAP pour la section "mécanique générale et de précision, usinage" (459 inscrits en 2019, RERS,

DEPP 2020, 95), contre 8 588 au niveau bac pro. Le CAP tend à disparaître au profit des diplômés de niveau 4 et 5. Le détenteur du CAP est donc fortement incité à continuer pour devenir un opérateur capable de programmer les machines. L'enquête montre comment deux établissements s'emparent très différemment de ce CAP.

L'EP Géranium a développé sa formation dans une optique professionnelle et non académique. Fondée en 1950, elle s'appuie sur sa pérennité et son histoire. La dimension professionnelle est valorisée à la fois par la faculté d'un formateur à recréer une pièce métallique sans plan de fabrication, avec une pièce défectueuse pour base, et par la capacité à détourner ou adapter les possibilités d'une machine en vue de réaliser une commande exceptionnelle. Elle a développé une conception de l'excellence comme compétence pratique, ce qui exige aussi de posséder des machines à commandes numériques neuves, voire de disposer d'un meilleur équipement que les entreprises du secteur. Lors de l'enquête, le directeur précise que tous ses élèves trouvent du travail et détaille le nombre de propositions d'emploi reçues. L'établissement se targue d'en recueillir plusieurs fois le nombre de ses élèves, ce qui témoigne selon lui de la reconnaissance de la qualité professionnelle de la formation auprès des entreprises du secteur.

Cette situation peut aussi s'expliquer par le manque de main-d'œuvre disponible dans ce secteur. Le directeur de l'EP dénigre le niveau des diplômés, notamment celui du CAP en usinage. Il affirme proposer une formation allant bien au-delà des exigences de la certification. Les maîtres professionnels encouragent les jeunes à poursuivre, ce que facilite l'établissement en proposant après 2 ans de CAP, la préparation en 2 ans du bac pro de technicien d'usinage. Les maîtres professionnels sont des professionnels du métier, recrutés comme formateurs dans les EP. Au besoin, ils doivent aussi être en capacité d'assurer la production et de livrer les commandes reçues par l'école. La formation s'inscrit alors dans une logique de professionnalisation et d'efficacité, qui s'écarte des normes de l'excellence académique et redonne ses lettres de noblesse à ce métier d'ouvrier de la métallurgie. Les jeunes observés se tenaient droits devant leurs machines, attentifs, sans s'attarder à ce qui se passait autour. Parmi toutes les classes enquêtées, ces élèves se distinguaient par leur capacité à décrire leur activité (présentation de la tâche, de la machine, des objectifs) et leur autonomie dans la réalisation de ce qui leur incombait.

À l'inverse, deux classes de CAP situées dans un LP public témoignent de la faible attractivité de ce diplôme. Elles sont le vestige d'une section jusqu'alors dynamique comprenant des niveaux 4 et 5 qui, depuis 8 ans, voit ses classes se fermer au profit de spécialités électroniques (électricien, maintenance des équipements industriels, système numérique) pour réorienter le

plan de formation de l'établissement. Les enseignants rencontrés déplorait une volonté de se débarrasser d'élèves trop remuants au goût de la direction. Lors des observations, les 1^{re} année étaient en stage depuis deux jours et seuls les élèves de 2^e année devaient être rencontrés. Néanmoins, des échanges avec des inscrits en 1^{re} année et souhaitant arrêter leur stage ont été saisis : l'un deux trouvait que le sien (trouvé par l'enseignant) l'obligeait à se lever trop tôt. Devant l'insistance de son enseignant, il a consenti à y retourner, mais le lendemain matin, l'établissement a reçu un arrêt de travail concernant ce jeune, le dispensant de terminer son stage.

Le cas était semble-t-il suffisamment courant pour n'étonner personne. Les élèves de 2^e année n'étaient pas nombreux à se présenter en cours, 6 sur 13 inscrits le premier jour (en ayant manqué les cours généraux de la matinée pour aller au salon de la formation professionnelle), 4 le second. Tous les jeunes observés étaient issus de l'immigration et la majorité avait commencé sa scolarité française au collège. Leurs activités se déroulaient dans deux pièces contiguës : une classe et une salle de machines. Celle-ci n'est qu'un espace réduit au regard de la très grande halle autrefois dédiée à la spécialité. Elle est équipée d'appareils vétustes, dont certains sont aujourd'hui interdits aux élèves, d'autres ne fonctionnent plus, l'enseignant ne disposant pas de soutien technique pour les entretenir ou les réparer. Enfin, un problème de réseau empêche ces machines à commandes numériques de recevoir les programmes conçus par les élèves sur les logiciels de construction 3D. Ils doivent donc imprimer le code de leur pièce, le rentrer manuellement, ligne par ligne, pour lancer sa réalisation. Le temps passé à pratiquer l'usinage (mettre une pièce, contrôler la machine, lancer le programme, contrôler la pièce, corriger les réglages) s'en trouve nécessairement réduit et la motivation des jeunes diminuée. C'est d'autant plus dommageable qu'une telle situation ne peut se produire en entreprise : elle n'a donc aucun intérêt ni pédagogique ni professionnel. Elle met en évidence l'affaiblissement considérable d'une spécialité qui, auparavant, était dotée d'un réel pouvoir d'influence dans l'établissement et d'une vraie reconnaissance des employeurs locaux.

Pour l'enseignant, l'enjeu est de maintenir les jeunes en formation jusqu'au CAP et de travailler sur l'ouverture culturelle et le rapport au monde social et professionnel. Dans de telles conditions, il ne peut surmonter totalement la tension à laquelle il est confronté. Il oscille entre convention méritocratique, convention universaliste et convention professionnelle : cet inconfort devient une source de souffrance pour le professionnel. Pour l'institution, la formation devient un lieu de passage, d'occupation et répond à un besoin de gestion et de contrôle d'une jeunesse jugée difficile. Du côté des acteurs, notamment des enseignants, on observe un surinvestissement dans

une logique civique (selon la terminologie de Boltanski et Thévenot 1991) : ils accordent une place importante à l'échange sur la vie sociale ou le respect des règles (laïcité dans les locaux, civisme des comportements).

La formation en cuisine : contourner l'autorité scolaire

Le cuisinier bénéficie d'une forte reconnaissance sociale (excellence et noblesse du métier, guides de renom, cuisiniers renommés et visibilité à l'international, apparition de professionnels stars du petit écran, etc.) et les formateurs en cuisine affichent une indépendance relative vis-à-vis de la forme scolaire. S'ils en respectent les codes extérieurs (évaluation, fiche pédagogique, etc.), leur légitimité auprès des jeunes est assise sur leur maîtrise du métier et plus sur la convention professionnelle que la convention méritocratique. Le passé de chef de restaurant, le fait d'avoir travaillé dans un "étoilé" ou auprès d'un chef renommé assoient la qualité de l'enseignant. Cette disposition est tacitement partagée entre élèves et formateurs, les premiers vérifiant l'expérience des seconds qui s'empressent de la détailler. Par ailleurs, en entretien, ce sont les professionnels qui ont le moins d'expérience en restauration qui s'étendent le plus sur les questions de pédagogie.

Dans le LP privé Bibendum, l'un des formateurs s'appuie sur une solide formation au métier (école hôtelière, bac pro, BTS), une expérience en cuisine reconnue (notamment chez Paul Bocuse aux États-Unis), mais aussi une formation pédagogique avec la rédaction d'un mémoire de recherche (master de préparation au Concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel) sanctionné par le statut d'enseignant titulaire. Très intéressé pour participer à l'étude, il dévoile progressivement les enjeux de cette double légitimité professionnelle et académique. Lors d'une observation, un jeune entre et vient le saluer en souriant. Le formateur explique que celui-ci est exclu jusqu'à la fin de l'année pour un problème de comportement, mais reste inscrit pour passer son CAP cuisine. Il lui a donc trouvé une place dans le restaurant d'une connaissance afin qu'il puisse travailler et y préparer son diplôme. Le formateur prend le contrepied de la sanction disciplinaire en assurant la continuité de la formation d'un jeune dont il estime le potentiel professionnel.

Les formateurs en cuisine, quel que soit le modèle de formation, ont très peu mentionné la préparation du diplôme. Lors des séances de pratique, la transmission repose sur le principe de la démonstration. L'enseignant montre le geste (lever des filets par exemple), l'ensemble du groupe observe, debout, sans prendre de notes. Puis, chacun retourne à son poste pour reproduire. Chaque élève dispose d'une fiche technique, mais lors des observations les jeunes ne s'y réfèrent pas. S'ils ont un doute sur la manière de procéder, ils

échantent entre eux. Un soin particulier est porté à l'hygiène et au traitement du produit. Lors des observations, les préparations étaient destinées à être servies au restaurant d'application (EP, CFA ou LP) ou à être mises en barquette et vendues au personnel de l'établissement. Il n'y avait pas d'exercice particulière, c'est-à-dire de réalisation de pièces pédagogiques n'ayant d'autre but que l'apprentissage. Au CFA Centrum, chaque apprenti (de 1^{re} ou 2^e année) devait faire la même tâche.

En revanche, au LP Bibendum, une répartition des tâches pour préparer le menu a été observée. Elle se faisait sur la base du volontariat ou sur décision de l'enseignant en fonction des aptitudes de chacun : les plus habiles étant mandatés sur des tâches complexes (réalisation d'une crème glacée), les moins autonomes sur la découpe des légumes. Enfin, un jeune en situation de handicap mental, mais aussi de dyspraxie, est affecté au pliage des feuilles de papier sulfurisées pour les papillotes de poisson. Le formateur explique que ce jeune a déjà provoqué des situations dangereuses : un jour où il était à la plonge pendant le service, manquant de travail, il est revenu en cuisine récupérer des marmites afin de les laver. Ces marmites pleines d'eau brûlante n'étaient pas censées être déplacées dans des conditions pouvant le mettre en danger ou l'ensemble des personnes à proximité. Il lui arrive de se couper ou de paniquer dès que la tension monte dans l'atelier. Le formateur préfère lui confier des tâches qu'il juge adaptées, bien qu'elles ne préparent pas au diplôme. Dans ce cas, le traitement de la difficulté d'apprentissage s'opère par une stricte différenciation des tâches proposées qui ne vise plus à amener chaque jeune à être en capacité de présenter l'examen, mais s'attache à rendre la cuisine opérationnelle afin de réaliser le service demandé. C'est la convention professionnelle qui prime ici, à travers la capacité à produire dans les règles du métier, en respectant des normes de qualité.

Contourner la convention méritocratique en adaptant la forme scolaire : une démarche soutenue par le monde professionnel ?

Les observations comme les entretiens mettent en évidence que les enseignants et les formateurs ne contestent pas explicitement les principes de la forme scolaire, mais qu'ils en adaptent et en négocient la mise en œuvre selon des contraintes spécifiques de leurs formations. Ils tentent de composer avec leur environnement professionnel, ses contraintes et perspectives, avec

l'environnement social du jeune et du territoire, mais également avec les parcours scolaires antérieurs.

Jellab a déjà montré que certains élèves restaurent leur rapport au savoir en FPI, mais cela n'est possible que s'ils adhèrent à une "logique de niveau, où le diplôme apparaît comme un tremplin vers le baccalauréat professionnel ou le baccalauréat technologique" (Jellab 2005, 317). Si la formation est perçue par le jeune comme s'inscrivant uniquement dans la perspective d'une insertion professionnelle tangible, il peut surinvestir la dimension pratique, la reproduction des gestes mais sans développer "un rapport réflexif aux activités proposées" (Jellab 2005, 317). En usinage, la pratique professionnelle repose surtout sur le maniement de machines à commandes numériques qui requière l'usage de logiciels de dessins nécessitant un degré d'abstraction et d'autonomie élevé. Les entreprises répondent à ce besoin en main-d'œuvre qualifiée en employant des diplômés de niveaux plus élevés (d'Agostino & Guitton 2007). Les jeunes préparant un CAP d'usinage et présentant de grandes difficultés scolaires peuvent rarement investir pleinement une logique de niveau ou une logique pratique.

La relation entre l'établissement de formation et les entreprises repose sur la nécessité d'une participation active des deux parties. Comme le souligne Combes (1984, 15), "pour que des relations existent entre centres de formation et entreprises, il faut que ces dernières soient associées à l'élaboration de la formation, non formellement, mais en raison de leurs intérêts : leurs besoins en qualifications et leur gestion du personnel sont des éléments déterminants du fonctionnement de l'alternance". Cette coordination s'élabore à plusieurs échelons, l'institution (cadre, réglementation), l'établissement (projet d'établissement, gestion administrative) et la gestion quotidienne par les acteurs. L'un des CFA privés du corpus organise des "enquêtes" auprès des entreprises du secteur qui accueillent régulièrement des jeunes en alternance afin d'évaluer leurs attentes. Cette démarche répond à la nécessité, déjà identifiée (Doray & Maroy 2001), d'articuler celles du monde économique et des établissements de formation. Dans cet exemple, l'articulation se fait à l'échelle de l'établissement. Les responsables des formations mènent des entretiens avec des maîtres d'apprentissage. Il en ressort des besoins, propres au métier ou au territoire. Parmi ceux-ci, une demande du monde professionnel en matière de savoir-être du jeune est à noter (Agulhon 2000) qui est aussi présente dans d'autres établissements (LP, EP ou CFA) :

- Enquêtrice : Finalement au niveau du CAP que font remonter ces maîtres d'apprentissage, quelles sont leurs attentes ?
- Formateur (paysage, CFA) : Ce qui ressort en premier, c'est vrai pour tous les diplômés, mais c'est vrai pour le CAP, ils ne nous parlent jamais de technique au

départ, ils n'attendent pas de technique, ils nous parlent de savoir-être, ils sont beaucoup sur être à l'heure, être respectueux, poli, concentré. Tous, ils nous disent, ça c'est technique, ça c'est mon boulot je vais leur apprendre mais le savoir-être on sait qu'on a du mal à travailler après et si déjà il y a une bonne base de comportement en fait, eux après ils s'arrangent avec l'apprenti... oui c'est ce qui ressort en premier quel que soit le niveau. Après la politesse, le rythme, l'engagement, la motivation.

Le terme de savoir-être correspond à la capacité d'un individu à répondre aux attentes sociales en matière de comportement, à être capable d'un contrôle sur son propre corps ou à faire preuve d'autodiscipline. Ces deux exigences s'apparentent chez Foucault (1975, 154) et chez Vincent (1994, 41) à l'essence même de la forme scolaire. La suite de l'échange montre qu'il est attendu des jeunes qu'ils fassent part d'engagement et de rythme. Or celui-ci suppose une certaine appropriation des gestes, des techniques et des raisonnements de la pratique professionnelle.

Le discours des professionnels traduit donc une ambivalence dans les attentes vis-à-vis de l'école. Il souligne leur inconfort face à des attitudes qui sortent de ce qui est prévu et qui perturbent le fonctionnement établi de l'entreprise. Ce discours des maîtres d'apprentissages ramène à la question du rapport de production, de la domination de l'organisation sur l'élément qui en a la charge, dont on attend qu'il se conforme par son attitude (autant morale que physique) à l'idéal d'un ouvrier sans histoire. Finalement, il réduit la forme scolaire à sa dimension de contrôle des comportements, au grand désarroi des formateurs, chargés d'articuler formation et monde professionnel dans le quotidien de la pratique. Ils expriment une incapacité à influencer sur ce qui se joue, selon eux, en amont de la FPI : "les bases arrivent avant que le CFA n'intervienne auprès du jeune, donc on essaye de les accompagner mais s'il y a des lacunes [...] autant sur la partie pro, on arrive bien à les faire évoluer, autant sur le savoir-être, c'est parfois un peu plus compliqué" (Arnaud, coordonnateur de la section paysage et formateur depuis 18 ans, CFA).

Conclusion

L'analyse des logiques d'acteurs montre que les formateurs doivent arbitrer entre plusieurs finalités. D'un côté, il leur faut se légitimer auprès de l'institution et se conformer au cadre de la convention méritocratique qui domine la FPI en perpétuant un classement fondé sur la performance scolaire dans les matières générales. De l'autre, ils incarnent la convention professionnelle en démontrant leur capacité à être un pont vers le monde professionnel. Cet arbitrage conduit les formateurs à une succession de compromis dont les modalités varient selon les cas.

L'institution scolaire française est dominée par la convention méritocratique qui influence les pratiques des acteurs de la FPI. Au-delà des conventions dominantes dans chaque modèle de formation, les enseignements professionnels restent perçus par les jeunes et les formateurs comme relevant de l'école. L'objectif du passage d'un diplôme d'État et la nécessité d'une préparation à l'examen induisent une convergence (relative) dans les pratiques de formation. Ainsi en EP, malgré la possibilité pour les jeunes de passer un titre professionnel de branche, les établissements tendent à privilégier le CAP et à encourager la poursuite d'études. En CFA, la formation théorique des apprentis reprend tous les codes de l'école : salles de classe, tables alignées, manuels, un enseignant devant un groupe, un tableau, etc. Les réaménagements et les transgressions de la forme scolaire, rendues inévitables par l'inadéquation entre ces règles et le public de la FPI, particulièrement au niveau CAP, s'effectuent donc lors de la mise en œuvre quotidienne des enseignements (par exemple, en valorisant la logique de chantier d'un élève peu académique).

Dans le cas de la FPI, la forme scolaire apparaît dès lors comme un avatar de la convention méritocratique. L'articulation entre les dimensions scolaire et professionnelle varie selon les modèles de formation, mais aussi selon la configuration des situations observées. Les logiques de gestion des flux observés en LP ne se retrouvent pas dans les EP où le statut d'établissement privé hors contrat autorise une sélection. Le public d'élèves au niveau CAP nécessite des détournements ou des adaptations de ce qui, dans la forme scolaire, participe aux difficultés d'apprentissage des élèves et qui peut, par exemple, leur rappeler un passé scolaire tendu. Ces ennuis justifient parfois le recours à des procédés relevant de la convention universaliste (en offrant une place à des pratiques non scolaires), que ce soit par conviction personnelle (promouvoir la visée émancipatrice de la formation) ou par défaut (faute d'être capables de mobiliser efficacement des outillages relevant des conventions méritocratique ou professionnelle). Quant aux attentes du monde professionnel en matière de savoir-être, elles semblent (du moins dans le cadre de la formation en CAP) réduire le rôle de l'école à la seule dimension de la forme scolaire, celle du contrôle impersonnel des corps et des individus dont parle Foucault.

Mais les modalités de cette articulation sont corrélées au métier. Ainsi en cuisine, la convention professionnelle semble prévaloir, autorisant certains formateurs à détourner les logiques institutionnelles dominantes de la forme scolaire, tandis que d'autres, en manque de reconnaissance comme cuisinier, peinent à s'imposer auprès des jeunes. En usinage ou en paysage, l'arbitrage est plus nuancé. De plus, quel que soit le métier, les professionnels devenus

enseignants par manque de débouchés dans leur branche ou par incapacité physique à perdurer dans le métier se construisent une légitimité plus dépendante de la convention méritocratique. Le compromis entre les conventions professionnelle et méritocratique se compose donc en fonction des caractéristiques de la situation de formation, laquelle combine un environnement organisationnel et territorial, un type de public et le parcours du formateur.

Références bibliographiques

- AGULHON C. 2000 "L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés", *Revue française de pédagogie*-131, 55-63
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- COMBES M.-C. 1984 "Apprentissage et alternance", *Formation Emploi*-7, 8-16
- D'AGOSTINO A. & GUITTON C. 2007 "Tendances d'évolution de l'emploi et des qualifications dans la métallurgie", *Céreq Bref*-239
- DIF-PRADALIER M. & ZARKA S. 2014 *Redonner ses chances à l'apprentissage : une comparaison France, Suisse, Italie*, IRES/CFTC, Pantin
- DORAY P. & MAROY C. 2001 *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*, Bruxelles, De Boeck Université
- DUFOUR S., FORTIN D. & HAMEL J. 1991 *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*, Montréal, Les Éditions Saint-Martin
- FOUCAULT M. 1975 *Surveiller et punir : Naissance de la prison*, Paris, Gallimard
- HOUSSAYE J. 1998 "Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire", *Revue française de pédagogie*-125, 95-107
- JELLAB A. 2005 "Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves", *Revue française de sociologie*-46(2), 295-323
- JELLAB A. 2008 *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail
- LAHIRE B. 2008 "La forme scolaire dans tous ses états", *Revue suisse des sciences de l'éducation*-30(2), 229-258
- PELPEL P. & TROGER V. 2001 *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan
- PIRONE F. & RAYOU P. 2012 "Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire", *Revue française de pédagogie*-179, 49-62
- TANGUY L. 1991 *L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF
- TROGER V. & DAVID P. 2021 Le travailleur devenu enseignant ou formateur : entre construction d'une nouvelle identité et réinvestissement de sa culture

- professionnelle, in Maulini O., Desjardins J., Guibert P. & Van Nieuwenhoven C. dir. *Les apprentissages informels des enseignants qu'en font leurs formations*, Bruxelles, De Boeck Université, 71-80
- VERDIER É. 2001 "La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ?", *Formation emploi-76*, 11-24
- VINCENT G. 1980 *L'École primaire française : étude sociologique*, Lyon, PUL
- VINCENT G. dir. 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Paris, PUF