



Apprendre autrement : L'exemple des écoles de production

Pierre-Yves Bernard, Pauline David, Céline Jacob

► To cite this version:

Pierre-Yves Bernard, Pauline David, Céline Jacob. Apprendre autrement : L'exemple des écoles de production. [Rapport de recherche] Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes. 2019. hal-02285847

HAL Id: hal-02285847

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02285847>

Submitted on 13 Sep 2019

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Apprendre autrement : L'exemple des écoles de production

Rapport final
Juin 2019

Pierre-Yves BERNARD

Pauline DAVID

Céline JACOB

Centre de recherche en éducation de Nantes

Remerciements

Les auteurs de ce rapport tiennent à remercier très chaleureusement l'ensemble des acteurs des écoles de production qui ont permis l'aboutissement de ce travail.

Nous remercions les directeurs, les maîtres-professionnels, les formateurs et les jeunes pour leur disponibilité et leur bienveillance.

Enfin, nous tenons à remercier Agnès Carret, Patrick Carret et Corentin Rémond pour la confiance qu'ils nous ont accordés durant cette enquête.

Avant-propos

Ce rapport constitue le rapport final de l'étude intitulée « Apprendre autrement : l'exemple des écoles de production », conformément au contrat de collaboration de recherche signé le 9 mars 2018 entre la Fédération nationale des écoles de production et le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) de l'université de Nantes.

Les auteurs :

Pierre-Yves Bernard est maître de conférences à l'université de Nantes, et chercheur au CREN ;

Pauline David est doctorante en sciences de l'éducation et de la formation au CREN ;

Céline Jacob est ingénieure d'études au CREN.

Sommaire

INTRODUCTION.....	6
1 LES ECOLES DE PRODUCTION : QUELLE PLACE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE ?.....	8
1.1 LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE EN FRANCE	8
1.1.1 <i>La place de la formation professionnelle initiale dans le système éducatif et dans les politiques éducatives.....</i>	<i>8</i>
1.1.2 <i>La qualification professionnelle : spécificités françaises.....</i>	<i>9</i>
1.1.3 <i>Les formations professionnelles du secondaire : une attractivité très inégale.....</i>	<i>10</i>
1.1.4 <i>La place du secteur privé.....</i>	<i>11</i>
1.1.5 <i>La formation professionnelle comme solution pour les élèves en difficulté ?</i>	<i>12</i>
1.2 LE RAPPORT AU SAVOIR DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	13
1.3 LE CAS DES ECOLES DE PRODUCTION	15
1.3.1 <i>L'état de la documentation.....</i>	<i>15</i>
1.3.2 <i>La question de l'environnement économique</i>	<i>17</i>
1.3.3 <i>Le modèle Environnement/Métiers-professionnels/École</i>	<i>18</i>
2 UNE ENQUETE DE TERRAIN.....	20
2.1 OBJECTIFS DE RECHERCHE	20
2.2 OBSERVABLES	20
2.3 RECUEIL : ANALYSE DOCUMENTAIRE, GUIDES D'ENTRETIENS, QUESTIONNAIRE D'INSERTION, GRILLES D'OBSERVATION.....	21
2.4 TRAITEMENT : ANALYSES DE CONTENUS, CODAGES, ANALYSES.....	35
2.5 CALENDRIER.....	36
3 LES RESULTATS DE L'ENQUETE.....	37
3.1 RAPPORT DES JEUNES A LA FORMATION.....	37
3.1.1 <i>Relation de proximité avec les formateurs.....</i>	<i>37</i>
3.1.2 <i>Valorisation du travail et volonté d'être diplômé.....</i>	<i>38</i>
3.1.3 <i>Valeurs : honnêteté et confiance</i>	<i>40</i>
3.1.4 <i>Gestion de l'autorité.....</i>	<i>40</i>
3.2 L'EVOLUTION DU RAPPORT A LA FORMATION DANS LE TEMPS : LES ENSEIGNEMENTS DU QUESTIONNAIRE 42	
3.2.1 <i>Le questionnaire : objectifs et passation.....</i>	<i>42</i>
3.2.2 <i>Les élèves des écoles de production : quel profil ?.....</i>	<i>42</i>
3.2.3 <i>Les élèves des écoles de production : quel rapport à la formation ?.....</i>	<i>44</i>
3.3 RAPPORT DES MAITRES-PROFESSIONNELS A LA FORMATION	48
3.4 LES INTERACTIONS EN SITUATION D'APPRENTISSAGE	53
3.4.1 <i>La conception d'un espace partagé.....</i>	<i>53</i>
3.4.2 <i>Des formats d'apprentissage intégrés.....</i>	<i>53</i>

3.4.3	<i>Des relations d'apprentissages</i>	54
3.4.4	<i>Des cadres pour l'apprentissage</i>	55
3.5	UN MODELE PEDAGOGIQUE CENTRAL AVEC DES VARIATIONS TERRITORIALES	57
3.5.1	<i>Le rapport production – savoir</i>	57
3.5.2	<i>Travail d'équipe et relations interpersonnelles</i>	60
3.6	UNE TYPOLOGIE DES ECOLES DE PRODUCTION	62
3.6.1	<i>Le modèle historique</i>	62
3.6.2	<i>Le modèle engagé</i>	64
3.6.3	<i>Le modèle intégré</i>	65
3.7	UN MODELE DE FORMATION EN TENSION	68
3.7.1	<i>Apprendre un métier ou obtenir un diplôme</i>	68
3.7.2	<i>Centrer la formation sur les gestes professionnels ou sur les qualifications sociales ?</i>	70
3.7.3	<i>Trouver l'équilibre entre formation et production</i>	71
3.8	SWOT (FORCES – FAIBLESSES – OPPORTUNITES – MENACES)	74
	CONCLUSION	75
	BIBLIOGRAPHIE	78

Introduction

Les écoles de production constituent un réseau d'enseignement professionnel spécifique en France, dont le modèle pédagogique n'a jamais fait l'objet d'études particulières. La présente étude vise à apporter une contribution originale sur ce terrain particulier.

Soulignons tout d'abord l'ancienneté de ce réseau. Son origine remonte à la création en 1882 des Ateliers d'apprentissage à Lyon par l'abbé Louis Boisard. L'objectif initial était de former de manière chrétienne des jeunes ouvriers. Dans un contexte de déclin de l'influence de l'Église, cette initiative s'inscrivait dans le projet d'accommodement entre foi chrétienne et progrès industriel. Dès les origines, les Ateliers d'apprentissage accueillent des jeunes de milieux sociaux très défavorisés (Seeley, 1992). A partir de cette première initiative, un ensemble d'écoles du même type s'est développé, notamment après la seconde guerre mondiale, avec un ancrage régional assez fort dans la région lyonnaise et dans les Alpes.

Aujourd'hui, le réseau est constitué de plus d'une vingtaine d'établissements. Si ce réseau est surtout implanté dans l'est de la France, il est présent aussi dans d'autres régions, en particulier le Nord et les Pays de la Loire. Ce sont des établissements privés hors contrat, ce qui signifie qu'ils ne bénéficient pas de financements publics, tout au moins au niveau national. Ils reposent sur un modèle pédagogique particulier, souvent résumé par la formule « faire pour apprendre ». L'originalité du modèle consiste à ce que « les jeunes, accompagnés de leur enseignant "maître-professionnel", répondent à de vraies commandes passées par des clients, particuliers ou industriels. » (site internet de la Fédération nationale des écoles de production : <https://www.ecoles-de-production.com/pedagogie/>)

Pour autant, chaque établissement jouit d'une grande autonomie, conférée par un statut d'association loi de 1901. Le label « école de production » est attribué par la Fédération nationale des écoles de production (FNEP), à partir de critères pédagogiques et d'inscription dans un tissu économique. Le réseau des écoles de production est actuellement en pleine expansion. Ce sont ces perspectives de développement qui ont amené la FNEP à rechercher un regard scientifique sur l'existant. Par l'intermédiaire du service éducation de la Région des Pays de la Loire, elle a été amenée à contacter le CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes, EA 2661, université de Nantes) pour réaliser une étude sur le modèle pédagogique particulier porté par les écoles de production. Cette demande s'inscrit dans les recherches du CREN sur l'enseignement professionnel. Les travaux réalisés par cette équipe visent à mettre en évidence les transformations de la formation professionnelle initiale en France, en partie

sous l'effet des politiques éducatives, mais également dans le contexte des transformations de l'emploi et des conditions d'insertion, et en prenant également en compte les logiques d'action des élèves de l'enseignement professionnel (Troger, Bernard et Masy, 2016).

Ajoutons que le CREN a également développé des travaux sur la question du décrochage scolaire. La place de l'orientation vers les formations professionnelles dans cette question est très importante. D'une part, elle est souvent présentée comme un moyen de lutter contre le décrochage scolaire, et plus particulièrement dans le cas du réseau des écoles de production (Gille, 2016). De fait, des pratiques de prévention et de remédiation se sont particulièrement développées ces dernières années dans les établissements professionnels. D'autre part, ces formations connaissent elles-mêmes des taux de décrochage élevés, au point que la majorité des élèves en décrochage viennent de l'enseignement professionnel. Les écoles de production constituent donc un terrain particulièrement intéressant, au sens où elles se situent dans ce champ de la formation professionnelle initiale, mais également parce qu'elles s'en distinguent a priori par un modèle pédagogique très différent de ce qu'on peut rencontrer en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis.

L'étude menée propose donc d'explorer et d'analyser le modèle pédagogique développé par les écoles de production. Quelles pratiques professionnelles et pédagogiques y sont spécifiquement développées ? Avec quels résultats ? D'où viennent les jeunes qui y sont formés ? Autant de questions que cette étude vise à éclairer, dans une perspective de meilleure compréhension des dynamiques de formation professionnelle des jeunes.

Ce rapport comporte une première partie sur la formation professionnelle initiale en France, en y situant la place particulière des écoles de production. Une deuxième partie précise la démarche méthodologique suivie pour répondre aux objectifs de l'étude. Une troisième partie présente les résultats de l'enquête que nous avons menée.

1 Les écoles de production : quelle place dans la formation professionnelle initiale ?

1.1 La formation professionnelle initiale en France

1.1.1 La place de la formation professionnelle initiale dans le système éducatif et dans les politiques éducatives

La formation professionnelle initiale occupe une place centrale dans les réflexions sur les politiques éducatives, comme en témoignent les réformes dont elle fait l'objet ces dernières années dans la plupart des pays européens, dont la France (Troger, Bernard et Masy, 2016). Pourtant elle souffre d'une image peu valorisée.

En France en 2015, 1 million 150 mille jeunes suivent une formation initiale professionnelle de niveau V (préparation d'un CAP ou équivalent) ou de niveau IV (préparation d'un bac pro ou équivalent) (DEPP, 2016), soit 44 % des effectifs de l'enseignement secondaire du second cycle (Troger, Bernard et Masy, 2016).

Pour autant, la formation de ces jeunes est peu visible dans l'espace médiatique consacré à l'éducation. Les formations professionnelles sont d'ailleurs d'une grande diversité. Un peu moins de 900 mille jeunes suivent une formation par voie scolaire, les autres étant en apprentissage. Les spécialités de formation sont elles-mêmes très variées. Pour les seules formations de l'Éducation nationale, il y a près de 200 spécialités de CAP, une centaine de spécialités de bac pro. Certaines de ces spécialités sont très recherchées par les jeunes, comme assistant architecte ou boulanger-pâtissier, alors que d'autres peinent à trouver des candidats, comme en construction-couverture ou en métallerie.

Alors que l'enseignement technique a rempli très tôt une fonction de promotion de la classe ouvrière (Pelpel, Troger, 2001), la démocratisation scolaire de la deuxième moitié du XXe siècle a eu tendance à réduire les formations professionnelles du secondaire à des voies de relégation pour les élèves non admis à poursuivre en voie générale.

Quelques indicateurs montrent effectivement que les jeunes qui s'orientent vers ces formations souffrent davantage de difficultés scolaires importantes. Ils ont plus souvent redoublé : 76 % des élèves qui entrent en première année de CAP et 48 % de ceux qui entrent en seconde professionnelle ont redoublé au moins une fois (DEPP, 2016). Aux évaluations

internationales de type PISA, les élèves scolarisés en voie professionnelle obtiennent des scores nettement plus faibles que la moyenne des autres élèves.

Pour autant, des travaux récents sur l'enseignement professionnel nuancent cette image négative. Par exemple Bernard et Troger (2013) montrent que des élèves entrés en seconde professionnelle se déclarent très majoritairement satisfaits de leur orientation. Si on peut considérer l'orientation vers la formation professionnelle comme une forme de relégation pour les élèves en difficulté, elle peut également rencontrer les aspirations d'une partie de la jeunesse. Les élèves des lycées professionnels manifestent très souvent un rejet de la forme scolaire académique, et retrouvent dans leur orientation une forme de rapport aux apprentissages vécu plus positivement, parce que davantage tourné vers la pratique (Troger, Bernard et Masy, 2016).

1.1.2 La qualification professionnelle : spécificités françaises

Ces questions s'inscrivent dans un contexte sociétal. La façon dont on conçoit et organise la formation professionnelle dépend de la place qu'on accorde à celle-ci dans le système productif, mais également du type de reconnaissance qu'on accorde à la formation dans les hiérarchies sociales et salariales. Les travaux comparatistes ont mis en évidence l'existence de plusieurs modèles sociétaux en la matière. On distingue ainsi habituellement trois formes types (Greinert, 2005 ; Rose, 2006) : un modèle anglo-saxon du marché fondé sur la notion de compétences en situation, un modèle germanique de l'organisation professionnelle fondé sur une formation institutionnellement reconnue, un modèle français étatique fondé sur la hiérarchisation des titres scolaires. Dans les deux derniers modèles, la formation professionnelle est fortement institutionnalisée, mais sa reconnaissance sociale et sa relation au système d'emploi sont très différents (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982 ; Verdier, 2000). A l'opposé du modèle allemand de la maîtrise du métier conférée par une formation duale, le modèle français privilégie le niveau de qualification atteint en formation, ce niveau étant largement déterminé par des compétences scolaires. Cette structuration a une incidence sur l'organisation globale du système éducatif.

On peut ainsi considérer le système éducatif français à partir de principes, formalisés par Verdier (2008) sous la désignation de convention académique : forte valorisation des savoirs scolaires abstraits, conception de l'école comme un lieu fermé aux influences externes, compétition entre les élèves sur le critère de l'excellence. Même si cette conception a été

fortement remise en cause ces dernières décennies, elle reste fortement ancrée dans le régime d'éducation et de formation « à la française » (Bernard, 2015). La recherche d'une valorisation de la convention professionnelle, ou vocationnelle, centrée sur la préparation à la vie active, se heurte à une faible valorisation des formations professionnelles dans le système éducatif, mais également dans le système productif.

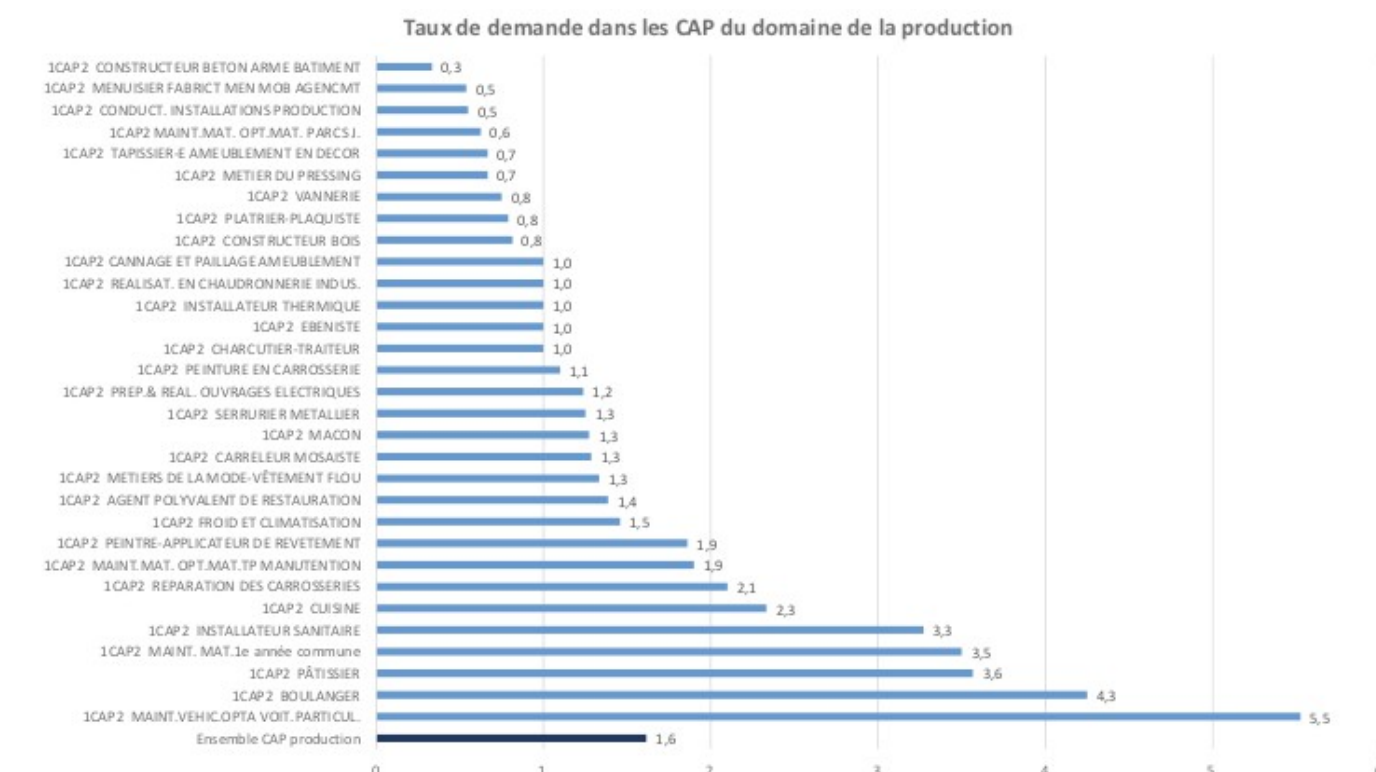
Il en résulte qu'on valorise davantage en France la détention d'un niveau de diplôme que la maîtrise d'un métier. Une manifestation concrète de cette caractéristique est l'existence de plusieurs niveaux de diplôme pour un ensemble d'activités souvent proches, mais également une tendance à l'élévation du niveau de diplôme pour un même métier, dans un contexte de concurrence des jeunes pour l'emploi. Ces tendances se manifestent particulièrement dans les activités de service.

1.1.3 Les formations professionnelles du secondaire : une attractivité très inégale

Il y a donc une tendance structurelle à l'attractivité de la poursuite d'étude, parce qu'elle est censée favoriser l'accès à un emploi qualifié. Elle est d'une certaine manière institutionnalisée par la forme même des formations professionnelles. Elles comportent toujours des référentiels de compétences générales dans des savoirs scolaires, qui permettent (ou non si on ne les acquiert pas) de poursuivre au niveau supérieur : du CAP au bac pro, puis au BTS et à la licence professionnelle. Ce mouvement est particulièrement marqué au niveau du bac pro, dont la majorité des détenteurs souhaite désormais poursuivre en formation complémentaire ou en formation supérieure (Troger, Bernard et Masy, 2016).

Pour autant, comme on l'a indiqué en introduction, ces tendances sont assez diverses selon les spécialités de la formation professionnelle, elles-mêmes plus ou moins attractives. On peut en juger à travers divers indicateurs. Le taux de demande, appelé encore taux d'attraction fait ainsi le rapport entre premiers vœux d'affectation des collégiens et capacités d'accueil des formations professionnelles accessibles après la troisième (seconde professionnelle et première année de CAP). Il n'existe pas à notre connaissance d'étude exhaustive de cette attractivité au niveau national. Toutefois les académies fournissent des données à l'issue de la procédure d'affectation post-troisième. Nous avons retenu ici les données se rapportant aux académies de Lyon et de Nantes, dans la mesure où les terrains d'enquête choisis se situent dans ces deux territoires.

Les résultats sont relativement proches dans les deux académies. Les plus fortes attractivités sont enregistrées en maintenance des véhicules particuliers, en boulangerie-pâtisserie, en cuisine, en assistant d'architecte et en systèmes numériques pour les métiers « de production », en sécurité, en communication visuelle, en petite enfance et en esthétique et coiffure pour les métiers « de service ». À l'opposé, les métiers de la propreté et de l'hygiène, de la vente de produits alimentaires, de la menuiserie, et d'une manière plus générale du bâtiment sont peu demandés par les collégiens des deux académies. À titre d'illustration, nous avons reproduit ci-dessous les données portant sur les CAP du domaine de la production de l'académie de Lyon.



Source : SAIO académie de Lyon, octobre 2015

1.1.4 La place du secteur privé

Comme dans l'ensemble du système éducatif français, le secteur privé occupe une place significative dans la formation professionnelle initiale. Si on se limite aux élèves des lycées professionnels sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, le secteur privé sous contrat scolarise 20,4 % des élèves (données DEPP, RERS 2017). Ce chiffre est toutefois très inégal selon le niveau de diplôme et la spécialité, la part du privé variant de 11 % en CAP du domaine de la production à près de 30 % en CAP tertiaires.

Précisons que parmi les effectifs du secteur privé (tous statuts d'établissement confondus), le privé hors contrat, qui occupe une place assez faible d'une manière générale (2,3 % des élèves scolarisés dans le privé, données DEPP, RERS 2017), scolarise une part nettement plus significative des élèves de CAP : 19 % des élèves du secteur privé à ce niveau de diplôme.

1.1.5 La formation professionnelle comme solution pour les élèves en difficulté ?

L'enseignement professionnel comme l'apprentissage accueillent des élèves ayant connu des difficultés scolaires lors du passage au collège. Cela fait de la formation professionnelle initiale un instrument de gestion des élèves en difficulté.

Ainsi on note un lien positif entre l'importance des filières professionnelles et la faiblesse des taux de décrochage quand on compare les pays d'Europe entre eux, et ceci en contrôlant les écarts de niveaux de richesse et d'états du marché du travail de ces pays (De Witte et al., 2014). L'existence de filières professionnelles reconnues et inscrites dans leur contexte économique semble donc être une condition d'une plus grande efficacité des systèmes éducatifs, notamment en matière de réduction du décrochage scolaire. Dans le même ordre d'idées, le recours à la formation à visée préprofessionnelle ou professionnelle constitue une orientation majeure des politiques de compensation en direction des jeunes faiblement qualifiés depuis les années 1980. Le rapport Schwartz qui, en 1981, est à l'origine des politiques d'insertion des jeunes en difficulté, affirme clairement à travers la notion « d'alternance pédagogique » la nécessité de rapprocher la formation de ces jeunes du monde du travail : « Les jeunes, généralement issus des catégories sociales les plus défavorisées, sont exclus du système scolaire parce qu'ils ont mal supporté les apprentissages formels et les approches trop théoriques. (...) Lorsque nous proposons l'alternance pédagogique, nous avons précisément pour but de retrouver un moyen pour intéresser ces jeunes à la formation, et les inciter à se qualifier. » (Schwartz, 2007, 49-50).

Les évaluations de ces politiques semblent par ailleurs montrer l'efficacité des actions les plus proches d'une logique de coopération avec le monde économique. Ce sont les situations qui se rapprochent le plus de la situation de travail ordinaire qui ont le plus d'effets positifs sur l'insertion professionnelle des publics en difficulté (Castra, 2003). C'est ce que montrent en particulier les évaluations des programmes d'accompagnement des jeunes par les Missions locales (Mas, 2002). Le facteur le plus important favorisant l'accès à l'emploi est le passage par des expériences professionnelles ordinaires, fussent-elles précaires, pendant le programme.

On peut considérer que s'est mise en place pour les jeunes en rupture une forme de « modèle de la coopération » (Wuhl, 1998) entre éducation et production, qui inspire les actions de nombreux dispositifs qui se mettent en place progressivement dans un contexte où l'absence de diplôme constitue un handicap croissant sur le marché du travail (voir par exemple les écoles de la deuxième chance : Denecheau, Houdeville et Mazaud, 2015).

Pourtant, sous différentes formes, ce modèle est déjà ancien. À l'intérieur de ce qu'il est convenu d'appeler les « pédagogies nouvelles », la place du travail manuel a depuis longtemps été valorisée par opposition aux formes scripturales du travail scolaire formel (Houssaye, 2000). Par ailleurs, certaines structures spécifiques, aux marges du système éducatif public, proposent depuis de nombreuses années une approche éducative où l'apprentissage de gestes professionnels est valorisé (on peut penser notamment aux Maisons familiales et rurales, dans le cadre de l'enseignement agricole ; voir à ce sujet Minassian, 2015).

1.2 Le rapport au savoir dans la formation professionnelle

La notion de rapport au savoir a été construite en sciences de l'éducation à partir des disciplines académiques principalement, comme par exemple les mathématiques (Charlot, Bautier, 1993). Les recherches sont plus rares sur la construction d'un rapport au savoir qu'on pourrait qualifier de pratique (Jellab, 2003). Il y a pourtant à ce niveau des enjeux identitaires et épistémiques. Apprendre par la pratique permet notamment de construire une certaine estime de soi, quand on se sent dévalorisé par le jugement académique ordinaire. Se pose également la question du statut des savoirs pratiques, de leur formalisation et de leur transposition.

Cette question est au cœur des pratiques d'alternance. On touche là une des spécificités les plus apparentes des pédagogies de la formation professionnelle. Elle repose sur une opposition pratique/théorie dont les recherches ont montré qu'elle était complexe et relative, notamment quand on analyse les catégorisations et conceptualisations mises en œuvre dans les actions concrètes. Un des apports de l'alternance est alors d'articuler ces deux pôles de formation, en plaçant les actes professionnels au cœur des formations dites « théoriques ». Toutefois, cette mise en relation est souvent difficile, et les aspects théoriques et pratiques des formations professionnelles sont souvent perçus par les élèves ou les stagiaires comme séparés et sans rapport réel.

1.3 Le cas des écoles de production

1.3.1 L'état de la documentation

Les écoles de production sont des écoles privées hors contrat. Elles comprennent aujourd'hui 7 domaines répartis au sein d'une vingtaine d'écoles comme l'industrie, la restauration, l'automobile, les métiers du bois, de la construction, les métiers paysagers et tout récemment, le digital. Elles forment à des diplômes d'état (CAP, BEP, Bac Pro) et/ou à des certificats professionnels dont les CQPM (Certificats de Qualification Paritaire de la Métallurgie) et à des titres professionnels.

Le choix des certificats professionnels indique une des priorités des écoles de production : l'employabilité des élèves. La poursuite d'études ne constitue pas l'objectif de cette formation, même si elle reste possible et est encouragée pour certains jeunes.

L'enseignement est adapté à des publics peu attirés par la forme scolaire traditionnelle. Le public initialement visé correspond aux jeunes de 15 à 18 ans (en sortie de 3e ou de 2nde), sans diplôme, réfractaires aux formations de l'éducation nationale ou du CFA, désireux d'apprendre un métier technique et d'avoir une insertion professionnelle rapide. Dans la réalité, il semble y avoir une certaine diversité des profils avec des jeunes recrutés jusqu'à l'âge de 20 ans, des reprises d'études, des jeunes en rupture avec le système scolaire, des mineurs non accompagnés, des jeunes suivis par les IME, etc. Il s'agit d'offrir une alternative en matière de formation professionnelle, adaptée pour des jeunes qui ne peuvent pas/ ne veulent pas être en alternance ou aller en lycée professionnel ; mais également de se présenter comme un recours pour éviter le phénomène de décrochage.

La mise en avant du « faire pour apprendre » influence directement l'emploi du temps. L'activité d'enseignement est divisée en deux parties :

- 1/3 pour les matières générales et les approches éducatives
- 2/3 d'activité professionnelle et d'enseignement technique

Ces deux versants de l'enseignement doivent être réalisés au sein de l'école de production. A la différence des CFA ou des lycées professionnels, les élèves ont les mêmes référents et le même cadre quelles que soient les disciplines.

Cependant, cette division entre général et professionnel impacte le recrutement des formateurs. Les formateurs de la partie professionnelle, les « maitres-professionnels », sont

reconnus dans leur métier, avec de l'expérience et une certaine appétence pour la transmission. Les formateurs des matières générales peuvent être des employés ou des bénévoles, de statuts variés : enseignants de l'éducation nationale ou du ministère de l'agriculture, membres des écoles (chargé de mission, directeur) ou membres du comité d'administration.

La Fédération des écoles de production publie sur son site internet un historique des principales évolutions du réseau des écoles de production. Cet historique est structuré en quatre périodes qui éclairent le développement géographique du réseau :

- Les pionniers : 1882 – 1990
- La consolidation régionale en Rhône-Alpes : 1990-2000
- Les débuts du développement national : 2000-2010
- L'essaimage dans toutes les régions de France : 2010 à ce jour

Cette brève histoire des EP situe les premières écoles dans l'ancienne Région Rhône-Alpes avec des spécialités majoritairement orientées mécanique, puis bois. Ces écoles connaissent d'abord un développement individuel, elles naissent de la volonté de fondateurs particuliers mais se reconnaissent sur des principes convergents : un apprentissage par la production de commandes pour des clients locaux. Elles s'organisent en Union régionale dans les années 1990 puis en Fédération nationale des écoles de production en 2000. Le développement des écoles de production se fait depuis sous l'égide de la FNEP et dans le respect d'un modèle identifié et labellisé des EP. L'un des objectifs de la fédération est de soutenir la création de nouvelles écoles en accompagnant les porteurs de projet, tout en préservant les caractéristiques du modèle de formation.

La dernière période qui correspond à l'ouverture d'écoles sur le territoire national et non plus uniquement en région Rhône-Alpes se fait de deux manières. La première consiste à s'adosser à des réseaux d'écoles tels que les ICAM, la seconde est de permettre à des porteurs de projets isolés de rejoindre la fédération avec un projet en adéquation avec le fonctionnement et les valeurs des écoles de production. Les écoles se développent ainsi peu à peu, notamment dans l'ouest et le nord de la France.

Il existe très peu de documentation scientifique sur les écoles de production : un article de Paul Seeley analyse, en 1992, la philanthropie en œuvre dans ces écoles par Louis Boisard à Lyon, en continuité avec les pensées de Don Bosco. L'historien a travaillé à partir des

archives du fondateur de l'école, les journaux de l'époque, une courte histoire de l'école publiée par le Père Boisard, le registre des admissions, etc.

1.3.2 La question de l'environnement économique

Le modèle des écoles de production suppose une étroite collaboration avec le secteur économique local. Les responsables de la FNEP mettent ainsi en avant ce qui fait la force de cette structure. L'élaboration d'un projet d'école se fait en coopération :

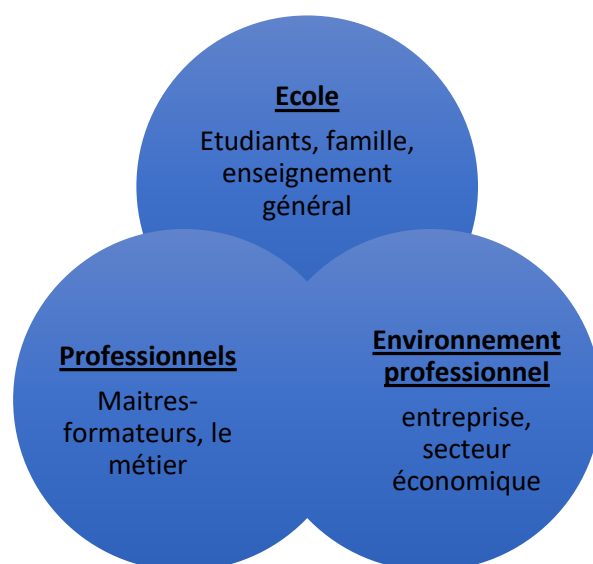
- avec le territoire afin d'identifier ses besoins en matière de formation professionnelle
- avec les professionnels du secteur identifié de manière à répondre aux attendus de la profession
- avec les institutionnels pour donner de la visibilité à l'école, garantir un soutien financier et politique, trouver sa place dans la carte des formations

Le ou les métiers enseigné(s) au sein de l'école doivent appartenir à des métiers en tension sur le territoire local. Cette condition permet de garantir des débouchés aux jeunes mais également de légitimer l'implantation de l'école : elle répond à un double besoin, tant social qu'économique.

On retrouve cette orientation très tôt dans les écoles de production : Gorge de Loup, dans le quartier de Vaise à Lyon, créée avec le soutien des entrepreneurs du quartier en est un exemple. Actuellement les porteurs de projet sont chargés de réaliser une étude de marché avant d'entreprendre le montage du projet afin d'identifier les besoins et les possibilités du territoire d'implantation. Une école de production est censée refléter la réalité d'une économie locale et non la vision d'un porteur de projet.

1.3.3 Le modèle Environnement/Métiers-professionnels/École

L'école de production est conçue comme un « écosystème » à part entière, pour reprendre les mots du directeur de la fédération. La FNEP a développé un modèle explicatif du fonctionnement des EP sous la forme d'un triptyque qui peut être résumé comme suit :



- **L'école**, c'est-à-dire une forme scolaire identifiée, un public cible, une partie enseignement général, un lieu physique, une salle de classe, un statut d'élève.
- **L'environnement économique**, soit les entreprises du secteur professionnel situées sur le territoire qui constituent tout à la fois une ressource pour constituer le conseil d'administration, insérer des jeunes, ouvrir leurs portes aux stagiaires, apporter de la taxe d'apprentissage, mais également un portefeuille client ou fournisseurs pour permettre à l'école de recevoir et d'honorer des commandes.
- **Les professionnels**, ils sont au cœur du dispositif, tant parce qu'ils peuvent être les maîtres professionnels dont l'école a besoin pour former les jeunes que par le réseau auquel ils donnent accès (entreprise où ils ont travaillé, clients, fournisseurs). Ils sont un maillage humain qui permet à l'école de trouver sa place dans l'environnement économique. Ils représentent également le **métier** et ses pré-requis, ses caractéristiques. Ils sont indispensables au montage du projet car ils vont identifier les besoins liés à la partie production de l'école.

Le fonctionnement d'une école de production résulte d'un équilibre entre ces trois pôles. Ce triangle garantit le recrutement des maîtres-professionnels, les commandes des entreprises du secteur, la reconnaissance de l'école au sein du secteur économique, l'insertion des jeunes, la pertinence et la qualité de la formation et bien d'autres choses encore.

2 Une enquête de terrain

2.1 Objectifs de recherche

La démarche de recherche vise à établir les spécificités pédagogiques et organisationnelles des EP et à caractériser leur situation (publics, résultats, lien avec le secteur économique, avec l'Éducation nationale). Il s'agit de répondre aux questions posées en introduction de ce rapport : quelles pratiques professionnelles et pédagogiques sont spécifiquement développées dans les écoles de production ? Avec quels résultats ? D'où viennent les jeunes qui y sont formés ? Pour cela l'étude s'intéresse conjointement à l'encadrement, aux formateurs et aux jeunes.

Cette étude s'appuie sur les cadres théoriques permettant de comprendre les fonctionnements institutionnels tout en considérant les logiques d'action des acteurs. En particulier, une attention est portée à la théorie des conventions (Boltanski & Thévenot, 1991) et à ses déclinaisons dans le champ de l'éducation (Verdier, 2008 ; Bernard, 2015). Le concept de réseaux est également fortement sollicité pour rendre compte des configurations d'acteurs et des formes d'usage des institutions éducatives. En se fondant sur ces outils conceptuels, la recherche vise à déterminer les principes sur lesquels reposent les logiques d'action des acteurs de ce réseau et permettra de construire une évaluation à la fois de la mise en œuvre de ces principes et des effets des outils pédagogiques engagés sur les apprentissages et le sens que les élèves donnent à leurs savoirs. Le travail sur les usages et leurs effets en termes d'insertion s'appuie également sur un cadre conceptuel permettant de rendre compte de la pluralité des attentes et des formes d'engagement des jeunes.

2.2 Observables

De fait, il s'agira, à travers la démarche de recherche, de comprendre et d'identifier les modes d'élaboration d'une « culture » EP au sein des écoles. Pour ce faire, nous privilégions une méthodologie dite qualitative, c'est-à-dire s'appuyant sur le discours des acteurs. En accord avec la FNEP, nous avons fait le choix de réaliser l'enquête sur 5 établissements dans 2 régions différentes et recouvrant une palette variée de spécialités de formations : Gorge de Loup et Boisard à Lyon, Agapè à Angers, l'ICAM à Nantes et Les Etablières à La Roche-sur-Yon.

Une enquête préliminaire (avril-mai 2018) a permis de recueillir trois entretiens auprès de directeurs d'école, plus deux entretiens réalisés auprès des responsables de la FNEP. Elle a servi également à finaliser les guides d'entretien et à déterminer les modalités des enquêtes sur le terrain auprès des professionnels. Ensuite, nous avons réalisé des entretiens avec les directeurs d'écoles que nous n'avions pas encore interrogés et deux formateurs (soit deux maître-professionnels, soit un formateur général et un maître-professionnel) dans chaque établissement. Ces entretiens permettent de caractériser les méthodes pédagogiques, les pratiques professionnelles et les valeurs en œuvre au sein des écoles de production. Ils sont complétés avec des interviews d'élèves (deux par écoles) afin d'étudier le rapport des jeunes à la formation suivie. Ces vingt-deux entretiens (huit entretiens avec des maîtres-formateurs, deux entretiens avec des formateurs généraux, dix entretiens d'élèves) sont ensuite analysés individuellement et collectivement afin de mettre au jour les conceptions et les représentations des professionnels au sujet de leur pratique.

Les conceptions issues des discours sont mises en regard avec des observations en situation de séquences de formation : ces observations sont réalisées par un chercheur, non participant à l'action et consignées à l'appui d'une grille d'observation (voir ci-après). Enfin, des données chiffrées (nombre de jeunes accueillis, situation des jeunes à l'entrée et en sortie, etc.) sont mobilisées pour éclairer cette analyse.

Une enquête longitudinale a été réalisée entre septembre 2018 et avril 2019 afin de recueillir des données représentatives de l'évolution du rapport à la formation des élèves de ces écoles. Elle prend la forme d'un questionnaire papier distribué à l'ensemble des jeunes inscrits en écoles de production.

2.3 Recueil : analyse documentaire, guides d'entretiens, questionnaire d'insertion, grilles d'observation

Le recueil des données constitue une des bases du travail de recherche. Pour répondre aux questions de cette étude, il est nécessaire de s'intéresser tant à la question de la démarche pédagogique qu'aux aspirations des jeunes et à leur insertion professionnelle. Ce recueil est étayé par des guides d'entretien, des grilles d'observation et un questionnaire présentés ci-après.

*Guide d'entretien des Maitres-Formateurs/ Formateurs généraux / Directeurs
d'EP (questions spécifiques)*

Objectif : comprendre comment fonctionnent les EP (organisation, pédagogie, structure hiérarchique, types et parcours d'élèves) et quelles sont leurs caractéristiques.

❖ **Identité**

- Poste, profession, responsabilité, EP
- Parcours études et professionnel antérieur
- Age
- Date d'entrée dans les EP

❖ **Mémoire**

- Quand s'est ouverte l'EP ?
- Qui l'a créé ?
- Pourquoi ?
- Y a-t-il des traditions héritées du créateur ou de ses successeurs ?
- Y a-t-il une identité propre à votre école ?

❖ **Structure organisationnelle**

- Qui est dans l'EP ?
- A quel poste ?

❖ **Administration et Finances**

- Quel statut juridique ?
- Comment se construit le budget ?
- Frais de scolarité ?
- Taxe d'apprentissage ?
- Aides des collectivités territoriales ? publiques ? privées ?
- Déficitaire ou en équilibre ?

❖ **Le recrutement**

- Comment recrutez-vous les élèves ?
 - Ils viennent à vous ou suite à un démarchage ?
 - Sont-ils orientés par des structures en charge de l'insertion (MLDS, Missions locales, PSAD) ?
- Avez-vous une démarche de promotion de votre établissement ? (flyer, plaquettes, salon, portes ouvertes, présentation)

- Atteignez-vous la capacité d'accueil ?
- ❖ La scolarité
 - Des problèmes avec les élèves ? Violence, communication, famille, résultats
 - Absentéisme : comment est-ce géré ? Qui s'en occupe ?
- ❖ Pédagogie et EP
 - Comment avez-vous connu le modèle des EP ?
 - Qu'est ce qui le caractérise selon vous (points forts, faibles, traits marquants)
 - Comment vous appropriez-vous ces caractéristiques au quotidien ?
 - Que faites-vous concrètement pour la mise en œuvre du modèle ?
 - Exemple d'activité réalisée et de mise en œuvre des principes présentés ci-avant
 - Vous appuyez-vous sur un modèle pédagogique particulier ?
 - Quels sont vos outils pédagogiques ?
 - Comment sont formés les maitres formateurs pour la partie pédagogique ?
 - Comprennent-ils les orientations pédagogiques de la structure
- ❖ Relation avec les élèves
 - Qu'est-ce qui vous semble primordial dans la relation avec les élèves
 - Qu'attendez-vous d'eux ?
 - Y a-t-il des aspects sur lesquels vous ne transigez pas avec les élèves ? Si oui, lesquels ?
- ❖ Relation avec les parents
 - Quel type de relation avez-vous avec les parents ?
 - A quelle fréquence ?
 - Quelle place ont-ils dans l'école, dans la formation ?
- ❖ Relation avec l'environnement économique
 - Relation avec les clients
 - Quel type de clients ?
 - Comment connaissent-ils la structure ?
 - Y a-t-il une démarche de communication à destination des clients ?
 - Quelles relations des élèves avec les clients ?
 - Relation avec les fournisseurs
 - Comment avez-vous créé votre réseau de fournisseurs
 - Stabilité de la relation avec les fournisseurs
 - Quelles relations des élèves avec les fournisseurs ?
- ❖ L'insertion

- Combien d'élèves ont leur diplôme ou certificat professionnel à l'issue de la formation ?
- Combien trouvent un travail ?
- Combien poursuivent des études ?
- Vers quoi ? diplôme de même spécialité ou changement d'orientation ?
- Des abandons, renvois ?
- Combien de temps après la sortie de l'école ?
- Y a-t-il une procédure de suivi de l'insertion de vos anciens élèves ?

Objectif : comprendre comment les élèves envisagent la formation en EP.

- ❖ Identité : Age / Année / Spécialité / EP / Formation précédente
- ❖ Avez-vous choisi l'enseignement professionnel ?
 - Si oui, pourquoi ?
- ❖ Pourquoi avoir choisi cette école ?
- ❖ Est-ce que vous recommanderiez cette formation à un ami ?
- ❖ Qu'est-ce que c'est pour vous qu'une EP ?
 - Caractéristiques
 - Points forts
 - Points faibles
- ❖ Quels sont vos rapports avec :
 - les maîtres formateurs
 - les formateurs généraux
 - la direction
 - les clients
 - les fournisseurs
- ❖ Est-ce que vous vous sentez valorisé dans cette formation ?
 - Pourquoi ?
 - Donnez un exemple
- ❖ Est-ce différent (en termes de valorisation) de votre expérience scolaire antécédente ?
 - Comment ?
 - Exemples
- ❖ Qu'apprenez-vous dans l'EP ?
- ❖ Cela vous semble-t-il utile ?
 - A titre personnel
 - A titre professionnel
- ❖ Est-ce que vous souhaitez poursuivre des études ensuite ou cherchez-vous une insertion professionnelle ?
 - Pourquoi ?

Visite d'établissement

Objectif : comment sont aménagées les EP ? Est-ce lié au modèle EP, à la spécialité, ou à l'école ?

- ❖ Disposition des espaces
 - Salles fermées
 - Salles ouvertes
 - Circulations
 - Espaces extérieurs
- ❖ Différents types d'espaces
 - Les espaces spécialisés
 - Comment ont-ils été spécialisés ?
 - Par qui ?
 - Y a-t-il des espaces non spécialisés ?
 - Comment ont-ils été spécialisés ?
 - Par qui ?
 - D'autres espaces ?
- ❖ Accueil et convivialité
 - Accueil, loge
 - Salle d'attente
 - Salle de réunion
 - Salle de pause
- ❖ Se repérer
 - Panneaux de signalisation
 - Panneau affichant l'identité de l'école
 - Bâtiment repérable depuis l'espace public

Questionnaire élèves

Etude longitudinale (2 passations du questionnaire)

Objectif : comprendre comment les jeunes évoluent dans leur rapport à la formation, à leurs propres compétences et dans quelle mesure les EP améliorent le sentiment de compétences acquises chez les jeunes.

Votre formation

1. Nom Prénom

2. Votre spécialité de formation

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Agent polyvalent de restauration | <input type="checkbox"/> Métiers du pneu et du service rapide de l'automobile |
| <input type="checkbox"/> Carrosserie - Peinture | <input type="checkbox"/> Première transformation du bois |
| <input type="checkbox"/> Chaudronnerie | <input type="checkbox"/> Réparation automobile |
| <input type="checkbox"/> Construction bois | <input type="checkbox"/> Serrurerie-Métallerie |
| <input type="checkbox"/> Cuisinier | <input type="checkbox"/> Service en Brasserie-Café |
| <input type="checkbox"/> Développement web et mobile | <input type="checkbox"/> Textile |
| <input type="checkbox"/> Electricien Monteur Câbleur | <input type="checkbox"/> Travaux paysagers |
| <input type="checkbox"/> Maintenance automobile | <input type="checkbox"/> Agent d'entretien du bâtiment |
| <input type="checkbox"/> Menuiserie | <input type="checkbox"/> Conducteur d'installation de production |
| <input type="checkbox"/> Métiers de l'usinage | <input type="checkbox"/> Autre |

Si Autre, précisez :

3. Quel diplôme préparez-vous ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> CAP | <input type="checkbox"/> CQPM |
| <input type="checkbox"/> BEP | <input type="checkbox"/> CAPA |
| <input type="checkbox"/> BAC PRO | <input type="checkbox"/> Livret de compétences interne |
| <input type="checkbox"/> Titre professionnel | <input type="checkbox"/> Autre |
| <input type="checkbox"/> Certificat professionnel | |

Si Autre, précisez :

4. Quelle est votre année de formation ?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 1ère année | <input type="checkbox"/> Formation en 1 an |
| <input type="checkbox"/> 2 année | |

Votre avis

Répondez en quelques mots.

5. Pour vous, qu'est ce qu'une école de production ?

Orientation

Pour les questions 7 et 8, vous pouvez cocher plusieurs cases.

6. Pourquoi avoir choisi l'école de production ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Les formations en lycée ne me convenaient pas. | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas vraiment choisi. |
| <input type="checkbox"/> Je n'avais pas le niveau pour entrer en 2nde. | <input type="checkbox"/> Je suis venu(e) pour le métier préparé. |
| <input type="checkbox"/> Je n'ai pas trouvé de contrat en apprentissage. | <input type="checkbox"/> Les débouchés des métiers proposés étaient intéressants. |
| <input type="checkbox"/> Je connaissais quelqu'un qui y était. | <input type="checkbox"/> Je voulais être dans une petite structure. |
| <input type="checkbox"/> Je voulais une formation pratique. | <input type="checkbox"/> Autre |
| <input type="checkbox"/> J'avais fait un stage en école de production. | |

Si Autre, précisez :

7. Comment avez-vous entendu parler de l'école de production ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Mon entourage (famille, amis) | <input type="checkbox"/> Forum |
| <input type="checkbox"/> Conseiller d'orientation | <input type="checkbox"/> Journée portes ouvertes |
| <input type="checkbox"/> Conseiller d'insertion (Mission locale, PJJ, PSAD, ...) | <input type="checkbox"/> Internet |
| <input type="checkbox"/> Enseignants | <input type="checkbox"/> Je connaissais quelqu'un qui y était. |
| <input type="checkbox"/> Information dans mon collège | <input type="checkbox"/> Autre |

Si Autre, précisez :

8. Quel était votre premier vœu d'orientation en 3e ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ecole de production | <input type="checkbox"/> CAP en voie scolaire |
| <input type="checkbox"/> 2nde Générale et Technologique | <input type="checkbox"/> CAP en apprentissage |
| <input type="checkbox"/> 2de Professionnelle en voie scolaire | <input type="checkbox"/> Non concerné(e) |
| <input type="checkbox"/> 2nde Professionnelle en apprentissage | <input type="checkbox"/> Autre |

Si Autre, précisez :

9. Idéalement qu'est ce que vous voudriez faire comme métier ?

La formation en école de production

10. En général,

	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
ce que je fais en formation a du sens pour moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je me sens bien dans ma formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai le sentiment de faire quelque chose d'utile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je comprends ce qu'on me demande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les clients ou les Maitres-Professionnels sont contents de mon travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. En général,

	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
je mérite les compliments et les punitions que je reçois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je trouve que l'école me traite de façon juste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'estime que quand il m'arrive d'échouer je ne peux m'en prendre qu'à moi-même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. En général mes formateurs,

	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
sont gentils avec moi même lorsque je fais une erreur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
se soucient de moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m'encouragent quand je trouve qu'un exercice est difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me disent quels sont mes points forts et points faibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sont sympathiques avec moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me complimentent quand je fais quelque chose de bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me disent que je peux m'améliorer quand je fais une erreur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m'aident bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pensent que je peux résoudre des exercices difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. En général,

	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
j'ai du mal à réaliser ce qu'on me demande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je ne comprends pas la demande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ce que je fais est trop difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je ne me sens pas à ma place	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. En général,

	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
je suis en capacité de réaliser une tâche seul(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai le sentiment qu'on me fait confiance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je sais ce que j'ai à faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'ai besoin qu'un Maître-Professionnel soit présent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je ne me sens pas capable de faire ce qu'on me demande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Votre scolarité antérieure

15. Diplôme(s) obtenu(s)

- Diplôme National du Brevet Aucun diplôme
 Certificat de Formation Générale Autre

Si Autre, précisez :

16. Si vous avez passé le brevet, quelle était votre moyenne ?

La réponse doit être comprise entre 0 et 20.

17. Avez-vous redoublé durant votre scolarité ?

- Non Oui au collège
 Oui en primaire Oui, après le collège

18. Quel type de 3e avez-vous suivi ?

- 3e ordinaire 3e SEGPA
 3e pré pro Non concerné(e)

19. Avez-vous été scolarisé en ULIS (pour les élèves en situation de handicap)

- Oui Non

20. Avez-vous fait l'objet d'une sanction d'exclusion durant votre scolarité ?

- Oui Non

Vos caractéristiques

21. Votre âge ?

22. Votre sexe

- Fille Neutre
 Garçon

23. Quelle est votre commune de résidence ?

24. Quelle est la situation professionnelle actuelle de votre mère ?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> En emploi | <input type="checkbox"/> Sans activité professionnelle |
| <input type="checkbox"/> Au chômage | <input type="checkbox"/> Autre |
| <input type="checkbox"/> Retraitée | |

25. Quel est son métier ?

Complétez cette question si votre mère occupe un emploi / est retraitée / recherche un emploi

26. Quelle est la situation professionnelle actuelle de votre père ?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> En emploi | <input type="checkbox"/> Sans activité professionnelle |
| <input type="checkbox"/> Au chômage | <input type="checkbox"/> Autre |
| <input type="checkbox"/> Retraitée | |

27. Quel est son métier ?

Complétez cette question si votre père occupe un emploi / est retraité / recherche un emploi

Nous vous remercions de votre participation à ce questionnaire.

Observation de séquences de formation

Une séquence d'enseignement scolaire et une séquence en atelier ou de service

Objectif : caractériser les interactions entre les maitres-formateurs ou les formateurs et les élèves

- ❖ Régulation de l'activité (chronogramme)
 - libre circulation / circulation contrôlée / circulation interdite
 - travail en silence / échange en binôme / échange libre au sein du groupe classe
 - travail en groupe / travail en binôme / travail individuel
 - tous les élèves sont en activités / ils sont en activité à tour de rôle
- ❖ Autonomie
 - L'élève commence son activité de manière autonome
 - Le formateur reste près de l'élève pendant la production
 - L'élève demande des explications mais réalise le travail individuellement
- ❖ Transmission
 - L'élève cherche le mode de production par lui-même
 - Le formateur montre et l'élève reproduit
 - Le formateur explique à l'oral et l'élève fait
 - Le formateur explique à l'aide d'un support (schéma) et l'élève fait
 - Le formateur fait, explique et l'élève assiste au cours sans faire
- ❖ Sens
 - Le formateur explique aux élèves le sens de l'activité
 - Le formateur donne une tâche spécifique à faire sans la replacer dans un contexte
- ❖ Aide
 - Les élèves demandent spontanément de l'aide au formateur
 - Les élèves attendent que le formateur passe près d'eux pour demander
 - Les élèves attendent que le formateur intervienne
- ❖ Supports pédagogiques
 - Le formateur utilise un support spécifique (carte mentale, maquette, livre, tableau, etc)
 - Le formateur varie les supports
 - Le formateur utilise une approche spécifique (orale, écrite, etc)
 - Le formateur varie les approches

- ❖ Modalités pédagogiques (oral)
 - Le formateur pousse les élèves à participer
 - Les élèves participent d'eux-mêmes
 - Les élèves ne participent pas
 - Le formateur ne leur demande pas de participer
- ❖ Modalités pédagogiques (pratique)
 - Le formateur met en activité les élèves
 - Les élèves s'emparent de l'activité
 - Les élèves demandent à prendre part à l'activité
 - Les élèves attendent d'être sollicités
- ❖ Incidents particuliers
 - Exclusion de cours
 - Tenue non professionnelle
 - Attitude dangereuse / non professionnelle

2.4 Traitement : analyses de contenus, codages, analyses

L'analyse de contenu suppose un travail de préparation des données notamment pour les entretiens et les questionnaires : transcription des entretiens, saisie des questionnaires au format numérique et nettoyage des données (vérifier l'absence de réponses farfelues ou d'incompréhensions, coder les variables, etc.).

Ce premier traitement permet ensuite de rentrer dans l'analyse. Celle-ci est différenciée en fonction des données. Les entretiens donnent lieu à une analyse des logiques d'action mobilisées par les acteurs afin de comprendre comment chacun comprend et explique son activité pédagogique et professionnelle et quels sont les principes organisateurs de celle-ci. Les observations permettent de mettre en regard les principes et la mise en application par une analyse comparée des discours et des faits. Enfin les questionnaires permettent de définir des profils de jeunes et de comprendre comment se construit le rapport à la formation.

2.5 Calendrier

Le calendrier de l'enquête s'étend de juillet 2018 à mai 2019. Un premier rapport de recherche intermédiaire a fait le bilan de la première partie de l'enquête. Ce bilan a présenté un état de la question ainsi que les outils développés pour la mise en œuvre de l'enquête. Ces outils et la méthode de travail ont présentés à la FNEP et aux écoles de production concernées en septembre 2018, lors de la réunion de compte-rendu.

Le recueil des données s'étend de septembre 2018 à avril 2019. Le 11 septembre 2018, la FNEP a fait passer un premier questionnaire lors de la réunion de l'ensemble des élèves de 1ere année des écoles de production de la région Rhône-Alpes. L'équipe de recherche a administré ce questionnaire sur site dans les établissements des Pays de la Loire.

Notre équipe de recherche s'est rendue au moins deux fois dans chaque école de production concernée par l'enquête : un premier temps d'enquête s'est réalisé entre novembre et décembre 2018 ; un second temps entre mars et mai 2019. Cette disposition calendaire vise à observer l'évolution des attitudes des élèves et de leurs comportements au sein des ateliers / du lieu d'activité et en classe, ainsi que l'évolution de leurs rapports avec les formateurs, avec leurs pairs et avec la structure.

Le recueil des données a été suivi d'une période de traitement de ces dernières : transcription des entretiens enregistrés, analyse textuelle des entretiens, des grilles d'observation, des photographies des lieux d'activités et des classes, des questionnaires. Il s'agit, au travers du traitement de ces données, de répondre aux questions initialement posées, à savoir : quelles pratiques professionnelles et pédagogiques y sont spécifiquement développées ? Avec quels résultats ? D'où viennent les jeunes qui y sont formés ?

Le premier mois fut consacré à la préparation des données (transcriptions, nettoyage des données quantitatives), afin de permettre ensuite le travail d'analyse. Cette période d'analyse et de rédaction du rapport final s'étend de janvier à mai 2019.

3 Les résultats de l'enquête

3.1 Rapport des jeunes à la formation

3.1.1 Relation de proximité avec les formateurs

Les jeunes rencontrés en écoles de production témoignent d'un rapport à la formation globalement positif. L'un des premiers aspects cités, par comparaison avec le collège, concerne la qualité de la relation avec les enseignants, rejoignant en cela des résultats antérieurs (Jellab, 2008). Ils mentionnent notamment les dimensions d'accessibilité, d'écoute et apprécient une considération nouvelle. « Je me sens très valorisé », rapporte Doha¹. « Ils sont gentils avec nous. Ils sont là jusqu'au bout. Ils nous accompagnent. Par rapport aux profs du collège, c'est vraiment mieux », complète Morgane.

Cette proximité passe par une évolution des codes relationnels par rapport au monde scolaire : « les profs on les tutoie » (Théo), « on s'entend bien avec eux. C'est comme si c'étaient des collègues. On les respecte forcément un petit peu, c'est logique. Mais c'est un peu comme des collègues. On les appelle par leur prénom. » (Ahmed). Mais la proximité s'exprime aussi physiquement, par le côtoiement quotidien sur le lieu de travail : « C'est pas une complicité mais on se connaît un peu mieux. On est toujours ensemble. Ce sont des profs mais un peu plus que des profs. » (Philippe).

Cette proximité ne se résume pas à un rapprochement entre deux échelons d'une relation verticale. Elle est décrite comme la manifestation d'une nouvelle forme organisationnelle pour ces jeunes : le collectif de travail. « La différence dans un lycée et ici, c'est que t'es une classe et ici on est une équipe. » (Pierre). L'équipe se rapporte au groupe des pairs, ceux avec qui le travail est réalisé : « La semaine dernière, on a fait les alentours. C'était la piste du terrain de foot. C'était la piste et il y avait plein de mauvaises herbes. On les a toutes enlevées. Là, oui, on a eu beaucoup de retours et surtout les profs qui disaient qu'on avait fait du bon boulot. Donc oui, ça valorise toujours l'équipe. » (Philippe). Le « nous » revient régulièrement dans les entretiens des jeunes, il renvoie essentiellement au collectif des pairs. Willis (1978) décrit cette forme discursive chez les jeunes ouvriers anglais où le « nous » du collectif des travailleurs au sein duquel ces jeunes veulent s'intégrer s'oppose à un « eux » qui

¹ Tous les prénoms ont été anonymisés

représente les supérieurs hiérarchiques, les patrons. Ici cependant, le « nous » n'a pas un caractère d'opposition frontale entre les jeunes et les enseignants. Le pronom personnel est associé à des termes positifs comme donner de l'aide, faire cours, dire, expliquer, faire apprendre, encadrer, supporter, valoriser. Mais le « nous » n'apparaît pas en position de sujet, les formulations expriment massivement un caractère passif des jeunes dans la relation : « les profs, ils nous le disent » (Philippe), « Ça permet au prof de mieux pouvoir nous expliquer » (Jérôme), « ça peut nous aider », « il vient nous faire cours » (Kévin), « Ça nous valorise » (Doha), « ils nous encadrent » (Morgane), etc. Parfois, le pronom recouvre l'ensemble des membres de l'école. Dans ce cas, il s'oppose souvent à une entité autre : la structure d'accueil, les fournisseurs ; c'est-à-dire des acteurs considérés par les jeunes comme étant externes. « Il [le délégué] ne voulait pas [se représenter] parce qu'on l'écoutait jamais par rapport aux questions que nous on demandait, que l'École de Production passe toujours en dernier » (Fred).

Si contrairement à leurs collègues du collège qui « s'en foutaient un peu de nous », les MP sont perçus positivement, cela ne signifie pas pour autant un calme olympien dans les relations. « Des fois ça crie », relate Délio, « mais ils sont gentils », tempère-t-il. Les vociférations renvoient à un mode de régulation de l'activité de la part des MP auxquels les jeunes accordent une légitimité. Le passage d'une grande proximité à une attitude plus distante signe la transition entre les cours et l'activité de production. « Ils sont à la cool. Après, quand il faut travailler... » (Samuel). Néanmoins, cette séparation trouve ses limites : « Pendant le service, c'est supérieur et puis nous. C'est une hiérarchie. Mais avant et après le service, c'est plus amicaux. On essaye de se vouvoyer. C'est la base on nous a dit. On rigole quand même, on se fait des blagues. » (Kévin). La frontière entre l'attitude professionnelle et non-professionnelle varie selon les établissements. Les motifs de cette variation sont difficiles à établir sur un si petit échantillon d'écoles ; ils relèvent probablement des politiques d'établissement tout autant que des cultures professionnelles.

3.1.2 Valorisation du travail et volonté d'être diplômé

Les jeunes notent également une évolution des attentes à leur égard : « [en 3e] c'était tout le temps que du cours, du cours. [Ici] déjà on travaille. Enfin, on fait quelque chose avec nos mains. » (Thibault). Entre le collège et l'école de production, la différence réside notamment dans le changement de posture physique : « Ça permettait pour moi d'évacuer un peu plutôt que de rester assis sur une chaise. C'était pouvoir se défouler on va dire, ça faisait du bien de

travailler. » (Luc). « Je préfère travailler, être dans le métier manuel plutôt que de rester en cours assis, écouter... Je me sens mieux ici. » (Alexandre). L'école de production valorise désormais des aptitudes antérieurement considérées comme non-scolaire pour eux : bricoler, aimer « la plomberie et la peinture » (Ahmed), « être dehors, apprendre des choses » (Aurélien), ne pas être « assis sur une chaise », la rapidité du geste.

De plus, la validation ne s'opère plus uniquement via le jugement professoral, il s'appuie sur d'autres jugements externes, notamment la clientèle, les fournisseurs ou d'autres professionnels. « Nous, ça nous intéresse. Déjà pour nous, pour travailler et être remercié, en plus de ça, on a besoin de l'avis des clients pour comprendre ce qui s'est bien passé et ce qui c'est moins bien passé. [...] Ça donne un sens à l'erreur qu'on fait pour pas qu'on la refasse » (Samuel). « On travaille avec des entreprises. Ça nous permet d'apprendre vraiment le métier, les réalités des entreprises avec des clients [...] chose qu'on n'a pas dans un lycée. » (Jérôme). Cette validation externe est légitimée par les jeunes interviewés : « Il y a pas de prise de tête. On est avec les clients. C'est pas comme si on était dans un lycée où c'était les profs et tout. Là, les gens sont... Certains sont un peu des clients énervés et d'autres sont : “ d'accord, c'est votre première année. Je comprends”. J'aime bien » (Kevin).

Ce retour client témoigne de l'utilité du travail accompli : « Les clients sont fiers de nous aussi. Le sourire des clients, c'est utile pour l'école » (Morgane). Le client joue un double rôle. D'une part il apporte un jugement externe qui renforce le jugement éducatif et professionnel du formateur. D'autre part il valorise la prestation de l'établissement, et par voie de conséquence, la plus-value apportée par la production réalisée par les jeunes : « [c'est utile] pour nous parce qu'on apprend et pour [l'école] parce qu'on fait la production » (Raphaël). Cette affirmation d'une double utilité de la production, tant pour l'établissement que pour l'individu, ramène à une des préoccupations des jeunes : l'obtention du diplôme.

L'école de production est avant tout un moyen de rester dans une formation diplômante. C'est « une formation pour avoir un diplôme à la fin [...] c'est pour mettre sur mon CV. Oui, pour dire qu'au moins on a un diplôme » (Aurélien). C'était « l'issue de secours » (Philippe) de ceux qui n'ont pas trouvé de place en apprentissage, afin d'éviter « d'être déscolarisé » (Guillaume). La plupart des entretiens font état d'un désir non seulement d'obtenir le CAP, mais également de poursuivre des études vers le diplôme supérieur (baccalauréat professionnel) ou via une mention complémentaire. La projection dans la poursuite d'étude se fait sous l'angle de la formation par alternance.

3.1.3 Valeurs : honnêteté et confiance

Les jeunes soulignent des valeurs d'honnêteté et de franchise de la part des MP : « Quand il y a du positif, ils nous le disent en face et le négatif aussi. Voilà. Tout est dit en face, il y a pas derrière où on entend » (Morgane). Les jeunes décrivent un rapport très 'direct' avec les MP, sans ambiguïté, sans implicite à décoder : « Je me sens aidé et plutôt valorisé. Quand on fait quelque chose de bien, ils nous le disent. Quand on fait quelque chose de mal, ils nous le disent aussi. Ils disent : " bah voilà, vaut mieux que tu fasses ça comme ça " (Kévin).

La question de la confiance, du crédit accord aux MP reposent également sur leur expérience :

- *Vous avez confiance en vos formateurs ? (Enquêteur)*
- *Oui, c'est aussi eux qui nous apprennent le métier. Ils savent ce qu'ils disent, ils savent ce qu'ils nous font faire et aussi la sécurité. (Aurélien)*

Ce mode de relation basée sur la confiance – ce que confirment les entretiens avec les MP – renvoie dans la théorie des conventions définies par Boltanski et Thevenot (1991) à la cité domestique. Cette cité correspond à la figure de la famille, privilégiant des rapports hiérarchiques, la bienveillance, l'honneur, le respect, le rejet de l'égoïsme, la proximité, etc. On le retrouve dans le discours des jeunes, des MP et des formateurs : il caractérise une certaine proximité entre les individus, laquelle fonde le type de relation qu'ils entretiennent. Les valeurs d'honnêteté, de confiance, mais aussi tout le vocabulaire autour de la famille que l'on trouve dans les entretiens relèvent de cette cité. Celle-ci côtoie ou se mêle à une deuxième cité, qui est la cité industrielle avec ses valeurs d'efficacité et de professionnalisme. Elle apparaît nettement dans la régulation pédagogique.

3.1.4 Gestion de l'autorité

La proximité entre enseignants et jeunes modèle également les modes de régulation de l'autorité. Les jeunes décrivent trois types de régulation.

La première est une régulation souple : elle est associée aux cours en salle, et elle autorise une certaine liberté de parole et de déplacement qui tranche avec les attitudes habituellement associées aux salles de classe par les jeunes (immobilité, silence ou à l'inverse, chahut).

Quand le prof parle on écoute mais quand il nous donne un temps de parole, on peut prendre la parole sans plus ou moins lever la main. On peut

s'exprimer comme ça. Ça ne dégénère pas. Dès que le ton monte trop haut, le prof est là pour intervenir. En général, "ça se passe bien" (Samuel).

La seconde est une régulation plus stricte liée au principe d'efficacité : elle se rapporte à l'activité professionnelle proprement dite (la production, le service, etc.) et correspond à la cité industrielle. « On rigole un peu quand même mais quand on est dans le travail, on est vraiment dans le travail » (Fred). Dans tous les cas, ces deux types de modulation de l'autorité sont associés à une autorégulation : « On fait souvent des remarques quand c'est bien ou pas bien, sinon non, on nous laisse faire. [...] Ça prouve de l'autonomie et ça fait aussi partie de la confiance » (Aurélien).

La troisième est une régulation de dernière instance, c'est celle qui tranche quand le problème est considéré comme sérieux et peut engager des sanctions lourdes comme l'exclusion. « Ça dépend des bêtises que c'est. Il n'y a pas longtemps, il y a quelqu'un qui a coupé le fil du détecteur de fumée. Là, c'était grave et ils se sont fâchés quand même. Si c'est des petites choses ça reste entre les profs et nous. Si ça va plus loin, ça va avec la direction » (Fred). La distance avec la direction est marquée par un changement tacite de comportement : « on peut pas vraiment rigoler avec eux. On les voit qu'en cours. On peut pas faire quelques blagues et tout » (Kévin). Lorsqu'on les rencontre [les personnels de direction], c'est pour gérer des événements spécifiques, requérant une certaine intimité ou une distinction symbolique : c'est-à-dire « quand il y a des petits accrochages, on peut aller le rencontrer même si on a besoin de parler » (Philippe).

Synthèse :

Les jeunes accueillis en école de production ont un vécu globalement positif de leur formation, qui tranche avec leurs expériences antérieures souvent marquées par des difficultés. D'une part des relations de confiance et de proximité avec leurs formateurs les valorisent et les sécurisent, d'autre part le travail collectif et l'orientation de l'activité vers des clients affirment leur sentiment de compétence.

3.2 L'évolution du rapport à la formation dans le temps : les enseignements du questionnaire

3.2.1 Le questionnaire : objectifs et passation

Le questionnaire auprès des élèves a été conçu dans un double objectif.

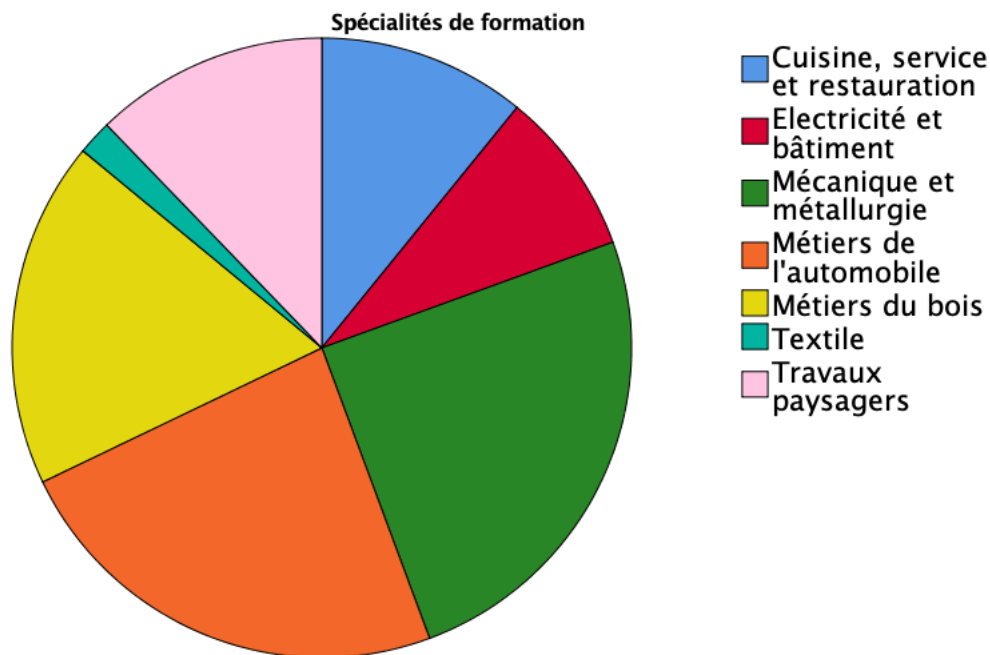
Le premier est de dresser les caractéristiques du public accueilli à l'entrée des écoles de production. Pour y répondre, le choix des questions porte sur la formation suivie (spécialité de formation, diplôme préparé et année de formation), l'avis du jeune sur ce qu'est une école de production, les critères de son orientation en école de production, quelques éléments de sa scolarité antérieure et ses caractéristiques sociodémographiques (voir questionnaire en annexe).

Un deuxième objectif vise à mesurer l'évolution du rapport à la formation des élèves des écoles de production durant leur première année en école de production. Une partie du questionnaire est ainsi consacrée au rapport des jeunes à leur formation en école de production. Cette partie du questionnaire a été administrée en deux temps, dans une perspective longitudinale.

Une première interrogation a eu lieu entre le 11 septembre et le 21 novembre 2018. Elle a permis de toucher 221 élèves, répartis dans 13 établissements. La deuxième interrogation, effectuée entre le 22 mars et le 29 avril 2019 a permis d'observer l'évolution du rapport à la formation pour 140 élèves, soit les deux tiers environ de l'échantillon initial, dans le même nombre d'établissements.

3.2.2 Les élèves des écoles de production : quel profil ?

Les élèves viennent d'un grand nombre de spécialités de formation, une vingtaine au total. Nous les avons regroupées en sept catégories. Comme on le voit dans le graphique, 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 spécialité les plus importantes concernent la mécanique et la métallurgie (25 %), les métiers de l'automobile (24 %) et les métiers du bois (18 %).



La très grande majorité des élèves interrogés prépare un CAP (80 %), les autres se répartissant en baccalauréat professionnel (15 %) et en préparation d'un titre professionnel (5 %). Sur les 221 jeunes interrogés, 52, soit un peu moins d'un quart, sont en 2^{ème} année, essentiellement en CAP.

Compte tenu de la structure des spécialités de formation, on n'est pas surpris de trouver une structure très déséquilibrée en matière de genre, avec 93 % de garçons. L'âge moyen de l'échantillon est de 16 ans. Les élèves viennent très majoritairement des milieux populaires : 74 % des mères sont employées ou sans emploi, 73 % des pères sont ouvriers ou sans emploi. Les caractéristiques de parcours scolaire traduisent des expériences scolaires souvent problématiques. La moitié seulement des élèves a fait une troisième ordinaire, les autres étant passés par une troisième spécifique (prépa pro ou SEGPA), ou n'ayant pas du tout fréquenté une classe de troisième, par décrochage avant ce niveau de classe, ou 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 fréquentés de 3^{ème} générale. Enfin plus d'un quart des élèves ont redoublé durant leur scolarité primaire.

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, CIO, 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 des écoles de production à l'occasion d'opérations « portes ouvertes ».

Les motifs invoqués pour l'orientation en école de production relèvent le plus souvent d'un choix actif : 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 ».

3.2.3 Les élèves des écoles de production : quel rapport à la formation ?

Afin d'évaluer l'évolution du rapport à la formation, cinq dimensions ont été identifiées pour caractériser ce rapport. Une première dimension concerne la **valorisation** que le jeune tire de sa formation. Elle traduit à la fois le sens qu'il donne à sa formation, la reconnaissance obtenue en son sein, et le degré de bien-être qu'il y ressent. Une deuxième dimension porte sur le sentiment qu'a le jeune d'être traité avec **justice** dans le cadre de sa formation. Une troisième dimension concerne la perception du **soutien** que lui prodiguent les adultes en charge de sa formation. L'**autonomie** dans ces activités constitue une quatrième dimension. Une dernière dimension nécessite un traitement à part. Il traduit le sentiment d'**incompétence** que peut ressentir le jeune face aux activités demandées et a été prise en compte au vu des publics accueillis, dont les difficultés se traduisent fréquemment par une assez forte dévalorisation de soi.

Chacune de ces dimensions est identifiée à partir de propositions sur lesquelles les jeunes étaient invités à exprimer leur accord ou leur désaccord, à partir d'échelles de Likert à quatre modalités. Le nombre de propositions varie de trois (dimension *justice*) à neuf (dimension *soutien*). A partir des réponses des jeunes, il est possible d'établir un score mesurant le niveau de chaque dimension, de 1 pour le niveau le plus faible à 4 pour le niveau le plus fort. Par exemple un score de 4 pour la dimension autonomie signifie que le jeune se sent très autonome dans son activité au sein de l'école de production.

Selon les écoles, une première interrogation a eu lieu entre le 11 septembre et le 28 novembre 2018. La deuxième interrogation a eu lieu entre le 22 mars et le 29 avril 2019. Le questionnaire ciblait plus particulièrement les élèves de 1^{ère} année de CAP, mais un petit échantillon d'élèves de 2^e année a également répondu, ce qui permet d'établir une comparaison entre nouveaux et élèves expérimentés.

Les scores calculés sur les cinq dimensions font apparaître trois constats.

Premièrement les scores à l'entrée des écoles de production font apparaître d'emblée un très bon rapport à la formation. Sur une échelle de 1 à 4, où 1 représente le plus faible score et 4 le plus élevé, un score central serait de 2,5. Or sur la valorisation, la justice et le soutien, les valeurs dépassent 3 (voir tableau). Le score d'autonomie est quant à lui pratiquement à 3. Les réponses des élèves montrent qu'ils ont d'emblée le sentiment d'être valorisés dans les écoles de production, d'être traités avec justice et soutien, et d'être relativement autonomes dans leurs activités. Remarquons également qu'ils ne se sentent pas dépassés par les exigences de la formation, puisque le score d'incompétence est faible, à 1,90.

Tableau 1 : scores du rapport à la formation, comparaison des 1^{ères} et des 2^{ème} années

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année
Valorisation	3,35	3,50
Justice	3,27	3,12
Soutien	3,19	3,40
Autonomie	2,98	3,17

Remarque : échelle de 1 à 4, où 1 représente le niveau le plus faible, 4 le niveau le plus élevé.

Un deuxième constat : ces scores sont encore plus élevés en valorisation, soutien et autonomie pour les CAP 2^{ème} année, ce qui traduit une dynamique positive entre les deux années. Seul le score de justice baisse légèrement, mais reste à un niveau élevé, au-dessus de 3.

Ces écarts sont à prendre avec précaution, concernant des élèves différents avec un effectif faible en 2^{ème} année. Remarquons cependant qu'un test statistique (test t de Student) montre que ces différences sont significatives au seuil de 1 % de risque pour le soutien et

l'autonomie, et au seuil de 5 % de risque pour la valorisation. L'évolution de la dimension justice est quant à elle à peine significative statistiquement, au seuil de 10 % de risque.

En tout état de cause, il est préférable d'observer les mêmes individus à deux dates différentes si on souhaite faire apparaître une ou plusieurs évolutions significatives.

À ce titre, un troisième constat peut être réalisé en comparant les scores des deux interrogations successives (voir tableau 2). On y constate une relative stabilité des scores. Les scores de valorisation et de soutien augmentent légèrement, mais significativement (test t de Student sur échantillons appariés). Les deux autres dimensions voient leurs scores pratiquement inchangés.

Tableau 2 : scores du rapport à la formation : évolution pendant la première année de formation

	1 ^{ère} interrogation	2 ^{ème} interrogation
Valorisation	3,36	3,45
Justice	3,32	3,34
Soutien	3,26	3,34
Autonomie	2,99	3,02

Remarque : les scores de la 1^{ère} interrogation sont légèrement différents de ceux de l'ensemble des 1^{ères} années, puisqu'ils ont été calculés sur les seuls jeunes qui ont accepté de répondre à la deuxième interrogation.

Au vu de ces trois premiers constats, on peut tirer deux conclusions.

Premièrement le niveau de satisfaction des jeunes entrant en école de production est très élevé, dès leur entrée. On pourrait objecter que ce niveau de satisfaction a été enregistré sur une période assez longue, de septembre à novembre, qui a déjà affecté positivement le rapport à la formation de ces jeunes. En réalité, un nombre important de questionnaires ont été administrés dès la rentrée, le 11 septembre 2018 (il s'agit des établissements situés en dehors des Pays de la Loire, soit 64,4 % des effectifs interrogés). Dès cette date, les élèves se situent à un niveau élevé de satisfaction. On peut l'interpréter au regard du choix d'orientation, comme on l'a vu plus haut : l'orientation vers les écoles de production est plutôt vécue comme une orientation positive par des jeunes souvent fortement dévalorisés dans le cadre de la formation générale. En étant intégré dans une formation très différente de ce qu'ils ont

connu jusque-là, et surtout en adéquation avec leur désir de suivre une formation pratique et professionnalisante.

Deuxièmement ce niveau élevé de satisfaction a tendance à augmenter avec le temps, mais avec des dynamiques assez différentes selon les dimensions du rapport à la formation. On constate assez clairement un renforcement du sentiment de valorisation et du sentiment d'être soutenu par les formateurs, aussi bien dans le courant de la 1^{re} année qu'entre la 1^{re} et la 2^{me} année. Le sentiment d'autonomie n'augmente pas aussi linéairement : il semble s'améliorer surtout à l'occasion du passage en 2^{me} année. On peut expliquer cette spécificité par le changement de tâches confiées aux élèves en fonction de leur année de formation. Quant à la dimension du ressenti de la justice, il reste plutôt stable, voire en légère baisse d'une année sur l'autre, tout en restant à un niveau élevé.

Synthèse :

L'enquête par questionnaire auprès des élèves révèle un fort sentiment de satisfaction, dès l'entrée en école de production. Plus particulièrement les sentiments d'être valorisés et d'être soutenus augmentent avec le temps.

3.3 Rapport des maîtres-professionnels à la formation

Dans les entretiens, l'entrée dans le métier de formateur se fait de manière progressive : participation aux jurys d'examens en tant que professionnels, encadrement d'apprentis en entreprise, sensibilisation au métier par interconnaissance. Sur les professionnels de ce corpus, 8 ont connu leur première expérience en tant que formateur sur leur poste actuel. L'entrée en formation est décrite comme un choix volontaire, en-dehors des logiques de carrière. Ils ont tous perdu en salaire en entrant dans les écoles de production. Les motivations peuvent être de divers ordres, comme nous le verrons par la suite.

Un des éléments cités par les enseignants dans le choix du métier d'origine, et/ou dans les motifs de la reconversion professionnelle, est la passion ou l'engagement. Dans le cas des métiers d'artisanat comme la cuisine, la question de la passion s'attache essentiellement au métier d'origine. La transmission est de fait un prolongement de l'activité initiale : ce qu'on aime faire, ce qui définit notre identité mérite qu'on s'engage pour en former les futurs membres, ceux qui le feront vivre à leur tour, tel qu'on l'a fait vivre. La transmission s'attache alors de valeurs, d'attitudes reliées au métier : « la restauration c'est dans le sang. C'est un métier tellement de passion » (MP). Dans des métiers de l'industrie, du bâtiment, l'enseignement constitue une évolution professionnelle ascendante ; il s'agit de passer d'un métier technique que l'on maîtrise à un métier qui a « du sens », c'est-à-dire qui donne du sens à sa vie, et à celle des autres, qui a une utilité sociale.

C'est un métier que j'ai appris à aimer, à nous de leur apprendre à aimer quelque chose. (Louis MP)

Il arrive un moment dans sa vie où on se dit : j'ai acquis une expérience, je peux transmettre. (Michel MP)

Cette prise de conscience d'avoir quelque chose à transmettre, d'avoir identifié un mode de transmission adéquat, apparaît pour certains après une reprise de formation (Léon MP), une VAE (Louis MP), ou une expérience fortuite d'enseignement (formation de professionnels, formation de détenus, jury d'examen).

Certains reviennent enseigner dans le type de structure qui les a formés, voire dans le même établissement. Dans la plus ancienne des écoles de production, il existe un terme pour désigner le retour d'un ancien élève sous statut d'enseignant, on appelle ça « avoir un goût de *reboisi* » en référence au nom de l'établissement (Boisard). Ils défendent une certaine vision du métier, de la transmission.

Parce que je me suis aperçu que dans mon cursus de responsable de production, parce que j'étais responsable de production, qu'on a plus beaucoup de gens formés comme il faut sur le marché du travail. Moi, je suis un adepte de l'apprentissage. Je pense que l'apprentissage est la meilleure solution pour démarrer le travail parce qu'on est dans le cadre mi-scolaire et mi-travail, mais malgré tout on apprend beaucoup de choses. On voit comment fonctionne une entreprise. On n'est pas perdu. En plus, les sociétés peuvent vous former vraiment comme il faut sur des postes. (Léon MP)

Moi, fallait pas me parler d'école après le BAC pro, stop. Déjà le BAC pro, c'était en apprentissage, mais c'était différent jusqu'au BEP. C'est de la souffrance. Je vois pourquoi ces jeunes en sont là, s'asseoir toute une journée dans une classe pour ces jeunes-là, c'est chiant. Il y a rien de concret. (Louis MP)

J'aime bien le modèle parce que je n'ai pas toujours été la personne que je suis. J'ai fait des études parce que mon père m'a poussé au cul. J'ai été élevé chez les curés. C'était très strict. J'ai redoublé plusieurs fois. J'étais un gosse à problème. Mais j'ai rencontré des personnes tout au long de ma carrière, que ce soit à l'école ou bien plus tard. Ils m'ont tendu la main, alors si je peux en faire autant. (Bruno MP)

Je voulais faire BTS mais je me suis vite rendu compte que les études c'est bien mais il faut quand même aller travailler. (Antoine MP)

Devenir formateur s'avère donc soit une possibilité de s'engager pour l'excellence du métier en s'investissant dans un mode de formation, soit une réaction à son propre parcours éducatif. Cette réaction prend deux formes complémentaires dans les entretiens : la revanche ou la reconnaissance. Une part des formateurs décrit un sentiment positif vis-à-vis de leur propre parcours d'études : ils se sont sentis bien formés, bien encadrés, ils ont obtenu plusieurs diplômes, ont réussi leur insertion professionnelle. L'enseignement leur apparaît comme un moyen de mettre en œuvre les mêmes méthodes, les mêmes valeurs dans une idée de perpétuer une ligne éducative professionnelle. D'autres, dont le parcours fut plus douloureux ou plus chaotique, se reconnaissent dans les vies brisées des jeunes dont ils ont la responsabilité. Ils s'inscrivent en rupture avec leur propre parcours éducatif et cherchent avant

tout à proposer une forme éducative délestée de tout ce qu'ils identifient comme pesant et inutile dans la formation initiale (immobilité, sentiment d'inutilité, etc.).

Dans les anciennes écoles de production, il n'est pas rare d'aller à la « chasse » aux d'anciens élèves, voire de débaucher de nouvelles recrues perçues comme adéquates pour la structure. D'autres écoles s'appuient sur le réseau professionnel des formateurs, notamment dans les petites structures. Les structures de formation plus importantes (groupements d'établissements) auxquelles sont adossées certaines écoles de production ont des procédures plus standardisées. Elles recrutent sur des secteurs plus larges, reçoivent des candidatures spontanées, etc.

Le passé professionnel du formateur constitue à bien des égards un facteur de valorisation. Son réseau professionnel lui permet de proposer des candidats sur les postes de formateurs, de trouver des terrains de stage ou d'embauche pour les jeunes, de mobiliser des professionnels en exercice pour les jurys d'examens blancs, etc. La force du formateur se situe justement dans un entre-deux : un pied dans le monde de l'entreprise, un pied dans le monde de la formation. Son vécu assure également sa légitimité auprès des jeunes en tant qu'enseignant : son expérience atteste de sa capacité dans le métier. L'expérience antérieure contribue aussi à la construction du sens dans son activité de formateur.

Néanmoins, l'entrée dans l'enseignement signe aussi l'entrée dans une nouvelle carrière professionnelle, laquelle peut se teinter d'une certaine appréhension. « La dimension de donner des cours me faisait même très très peur. Franchement, je me disais : " je vais me retrouver face à des jeunes, comment je vais faire ? " (Antoine MP). Pour les supports de cours, les nouveaux MP oscillent entre la récupération des cours des MP déjà en poste et l'utilisation de leurs anciens cours.

Il a fallu que je ressorte tous mes livres, tous mes anciens documents, manuels que j'avais au BAC. Pour commencer, je suis parti d'une feuille blanche et je me suis dit, faut y aller. Je me suis rappelé un peu et j'ai beaucoup discuté avec les maitres professionnels qui étaient là. (Léon MP)

Ils construisent leurs supports à partir de cela, puis les font évoluer avec leur propre expérience au contact des jeunes. La difficulté à faire écrire les jeunes, les élèves à besoins particuliers (diagnostiqués ou présumés DYS, non francophone), colorent l'organisation des séances :

Après on essaye de s'adapter. On fait des cours avec le vidéo projecteur. On leur distribue des textes à trous. On essaye d'animer, de faire deviner et après on projette la réponse. Pour le moment, on a pas trouvé mieux. (Éric MP)

La projection permet aussi de montrer des exemples tirés de son propre vécu professionnel. Les photos de chantier ou de pièces montrent les capacités techniques de l'enseignant tout en apportant de la vie au cours théorique. Les récits d'expériences en entreprise (en tant qu'employé ou patron) justifient et illustrent les consignes et attentes des MP en termes de sécurité, de comportements, etc.

L'enseignement est aussi l'occasion d'une revalorisation de ses capacités et d'une relecture de son parcours personnel :

Quand j'étais élève ici, j'avais cette faculté de transmettre mes notes, les petites choses que j'apprenais. Je notais beaucoup plus que les autres. J'avais des carnets beaucoup plus remplis que les autres. C'est ce qui me permettait de retrouver les choses que j'avais oublié. Je me suis aperçu que mes notes pouvaient servir à d'autres. Normalement, les notes c'est personnel et ce qui veut dire que j'arrivais bien...Donc j'ai dit : « hop c'est parti, on verra bien ». (Michel MP)

Les derniers tours de fraiseuse que j'avais vu, c'était il y a 30 ans. C'est là qu'on s'aperçoit que quand on apprend, ça reste. Les premiers jours où j'étais là, vous m'auriez posé la question la veille, je vous aurais pas répondu. Je vous aurais dit non. Le fait d'être dans le bain, ça a rouvert tout un tas de tiroirs qui étaient enfouis mais qui se sont rouverts presque instantanément. La veille j'aurais dit : « c'est pas possible, je m'en rappelle pas ». Là, de relire une fois et d'être dans l'ambiance, tous ces tiroirs se rouvrent petit à petit. C'est mon expérience. Je le raconte aux élèves (Léon MP)

Cette mise en perspective devient, on le voit dans le second extrait, un savoir à transmettre. Les entretiens mettent en évidence qu'au-delà du métier et des savoirs qui lui sont liés notamment la culture professionnelle, les MP cherchent à transmettre une expérience de vie. Leur statut et le titre particulier qui lui est attaché, maître professionnel, est revendiqué : « on n'est pas prof. On est maître professionnel. Ça veut bien dire ce que ça veut dire, on a appris un métier et on transmet ce métier. » (Michel MP). « C'est un titre qui peut paraître un peu gonflant mais c'est un titre qui me va tout à fait. C'est très parlant. » (Bruno MP). Le titre valorise la fonction et en pose aussi les limites : ils ne sont pas des éducateurs spécialisés, ni

des 'grands frères'. Cela n'empêche pas de revendiquer une certaine proximité avec les jeunes, voire un rôle de mentor dont la description emprunte largement au vocabulaire de la famille : par exemple, l'expression « comme un père » renvoie à la cité domestique.

Synthèse :

Être *maître professionnel* en école de production est vécu sous le double aspect de la formation et du professionnalisme. Un fort engagement des maîtres professionnels repose sur l'adhésion au modèle des écoles de production, qui implique un rapport de proximité et de transmission dans une perspective de forte valorisation du métier.

3.4 Les interactions en situation d'apprentissage

Les observations réalisées au sein des Écoles de Production permettent d'appréhender les modes d'interaction en situation d'apprentissage. Que ce soit en atelier ou en classe, les acteurs interagissent en fonction de quatre dimensions : la relation à l'espace, le format de l'activité, les relations interpersonnelles et les règles tacites.

3.4.1 La conception d'un espace partagé

Lors de nos observations des cours de formation générale, nous avons constaté trois organisations de l'espace de travail. La première, observée dans un cours de mathématiques, est frontale : les élèves sont assis en rang face à l'enseignant. Cette disposition scolaire ne fait pas l'adhésion de tous les élèves, certains préférant s'installer au fond de la salle pour discuter. La deuxième organisation en « îlots » est censée favoriser la coopération entre les élèves. Toutefois, cette disposition s'est heurtée au caractère individualiste de quelques jeunes durant un cours : « s'il y en a déjà deux qui réfléchissent, je ne vois pas l'intérêt de réfléchir » (Kevin). La dernière conception et la plus courante repose sur une configuration en 'U'. Les tables sont disposées en arc de cercle, ce qui permet au formateur d'être visible par tous les élèves et inversement que les élèves lui soient accessibles. Cette organisation plus moderne, que l'on retrouve dans les formations pour adultes, semble faire l'adhésion des jeunes.

Du côté de l'atelier, l'activité impose un partage de l'espace adapté à la production. L'organisation dépend des productions en cours et de la coordination des équipes. Les tâches sont individuelles mais l'activité est collective (par exemple entre la cuisine et la salle). La difficulté s'accroît lorsque l'espace de travail est réduit. Nous avons pu le constater lors d'une séance de travaux pratiques réalisée dans une salle de classe. Cette disposition a possiblement induit l'émergence de comportements perturbateurs, voir dangereux (chahut qui dégénère).

3.4.2 Des formats d'apprentissage intégrés

La manière dont un formateur de matière générale structure son cours dépend de l'activité envisagée et de la connaissance qu'il a de ses jeunes. En classe, plus de la moitié des formateurs observés ont adopté une stratégie d'entraînement en vue de l'examen terminal. Les élèves planchent sur des exercices de manière individuelle avant de participer à une correction

collective. Cette pédagogie itérative sous-tend une répétition des formules et des méthodes à appliquer le jour de l'examen. L'attention portée sur les consignes s'explique par les difficultés des jeunes à les comprendre parce que « les maths, c'est d'abord du français » (Sophie formatrice). Les séances n'avancent pas aussi vite que le formateur le voudrait. Il prend du temps pour chaque jeune, ce qui donne à l'élève l'impression d'être enfin visible « [au collège] ils traçaient et si tu ne comprenais pas, tu pouvais pas suivre » (Jérôme). L'objectif du diplôme est implicite et de fait, amoindri la pression de l'examen terminal. Au bout d'une heure, des pauses sont accordées aux élèves. Parfois appelées « bulles d'air », elles permettent notamment aux premières années de souffler quelques instants.

En atelier, la structuration des séances diffère selon les productions et le domaine d'activité (par exemple, de la fin de matinée au début de l'après-midi dans la restauration). La pression n'est pas la même en production « réelle » qu'en séquence de « découverte », et par conséquent la concentration aussi. Toutefois, dans l'ensemble des situations les élèves se plient au format des exercices.

3.4.3 Des relations d'apprentissages

Les échanges entre les enseignants et les apprenants influencent la relation des jeunes à la formation. En classe, les formateurs des matières générales incitent vivement les jeunes à participer, à lire les consignes et à répondre aux questions. Les élèves ne sont pas toujours volontaires mais répondent aux sollicitations des enseignants. Les formateurs connaissent les difficultés de chaque élève et leurs dispensent des conseils personnalisés. Le statut de formateur leur confère parfois un rôle de coach qui se traduit par des feed-back essentiellement mélioratifs. La motivation des élèves dans les apprentissages scolaires est assez variable. Pour accrocher les élèves, certains formateurs utilisent des digressions ou des exemples de la vie quotidienne pour illustrer le cours ou pour expliquer l'intérêt de l'exercice. Du côté de l'atelier, les jeunes sollicitent davantage les maîtres professionnels mais gardent une forme d'autonomie. Nous avons pu observer des jeunes « attentistes » en atelier mais une fois les directives données, ils s'exécutent immédiatement. Les maîtres professionnels sont plus directifs que les formateurs et parfois tendent à être paternalistes. La solidarité qui existe au sein des ateliers est renforcée par le travail en binôme : des jeunes complémentaires sur une tâche ou un pair plus expérimenté qui exerce un tutorat sur un novice. Lorsque qu'un moment de calme subsiste en production, les discussions entre les jeunes et les maîtres

professionnels deviennent plus personnelles. Pour exemple, lors d'une observation nous avons remarqué que des maîtres professionnels interpelaient les jeunes par des surnoms.

Les feed-back relevés en atelier sont autant mélioratifs que négatifs. Si cela constitue un repère pour le jeune, la polarité des appréciations exprime également une franchise dans les échanges. Le caractère imprévisible de la production (incompréhension avec un client, problème avec un outil) ou le sureffectif dans un espace restreint provoque parfois des tensions. Malgré ces tensions, les jeunes n'abandonnent pas leur poste.

3.4.4 Des cadres pour l'apprentissage

Un des rôles des formateurs et des maîtres professionnels est de réguler la séquence. Cette régulation revêt deux formes : le contrôle de l'activité (mise au travail, application des méthodes et vérification des résultats) et la gestion des comportements (attention en classe, discipline et langage adapté). En classe, l'accent est mis sur l'implication dans l'activité, par exemple : l'utilisation correcte de la calculatrice ou la rédaction des réponses aux exercices. Certains jeunes ont tendance à s'extraire rapidement des cours. Pour parer à ces comportements, les formateurs effectuent un rappel oral, accordent une pause au groupe (selon l'heure) ou les ramènent dans l'activité en donnant une application dans la vie quotidienne (par exemple : les radars automatiques pour faire écho au calcul de la vitesse). Côté discipline, il y a peu d'intervention. Les jeunes ont intégré le format du cours, se déplacent ponctuellement sans autorisation, utilisent un langage adapté et sont relativement calmes. Un formateur d'une École de Production nous expliquera en aparté que si le jeune ne souhaite pas travailler, il ne vient tout simplement pas en classe (ce qui est aussi valable pour l'atelier).

En cours pratique, la pression de la production assigne le maître professionnel à plus de vigilance et de sévérité. L'activité de contrôle est permanente et l'accent est mis sur la discipline. Les élèves doivent faire preuve de rigueur et d'attention, d'autant plus si cela implique l'utilisation d'une machine dangereuse. Au fur et à mesure du temps, les maîtres-professionnels laissent plus de liberté au jeune sur une activité. Les jeunes gagnent leur autonomie, « c'est un contrat de confiance » entre le formateur et le jeune. Les rares incidents observés se sont déroulés en production avec des jeunes de premières années ou du fait d'un quiproquo dans l'action avec un formateur.

Ces quatre dimensions délimitent l'espace d'interactions pour les jeunes leur permettant de s'intégrer dans un milieu semi-professionnel. La considération réciproque des jeunes et des formateurs stimulent les apprentissages et atteste du fonctionnement du modèle.

Synthèse :

Les situations d'apprentissage se font selon des formats assez variables, notamment en matière d'organisation des espaces. Ils prennent toutefois des formes spécifiques sur certains aspects : importance des apprentissages intégrés, des interactions, notamment à l'intérieur de collectifs. La régulation opérée par les formateurs augmente progressivement l'autonomie des jeunes.

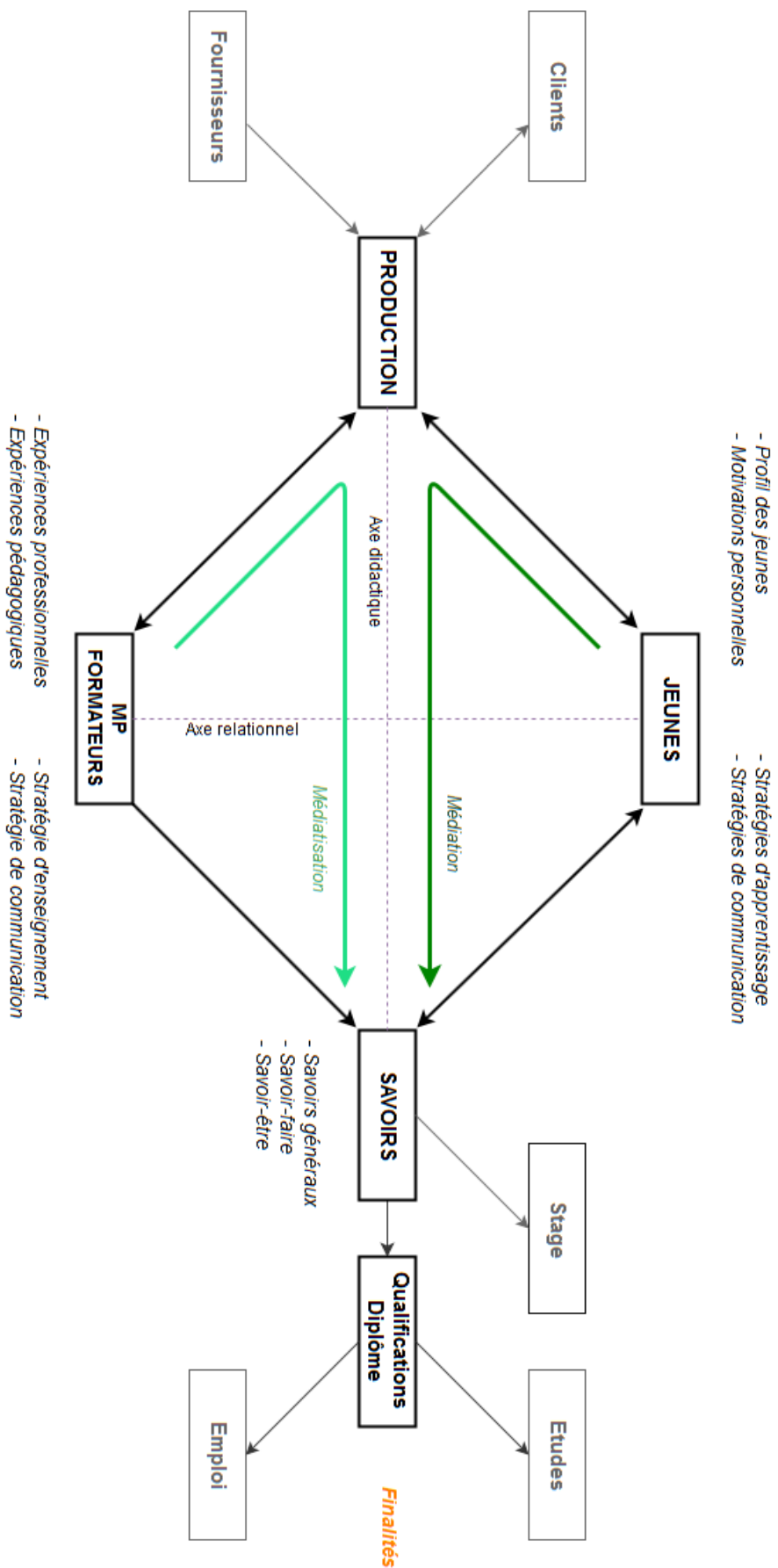
3.5 Un modèle pédagogique central avec des variations territoriales

Résumé par la maxime « Faire pour Apprendre », le modèle pédagogique des Écoles de Production repose sur l'interdépendance de deux dynamiques : la dialectique production-savoirs et le développement des relations interpersonnelles.

3.5.1 Le rapport production – savoir

Pratiques et orientations pédagogiques

La production est un « outil pédagogique varié et riche qui permet d'aller chercher tout ce qu'il y a sur le référentiel, peut-être pas tout mais beaucoup de choses » (Sylvie, formatrice). Cet outil résulte de la transposition d'une commande en une activité pédagogique correspondant à un élément du référentiel de formation. Le travail de médiatisation du maître-professionnel suit une logique constructiviste : « Au début, c'est découverte des outils. Après je récupère, par exemple, des machines qu'on est en train de voir en techno. On les découvre. On fait des pièces d'essai et on essaye » (Eric MP). Les entraînements, moins plébiscités par les jeunes, sont des pré-requis pour les productions réelles (comme la réalisation d'un tartare de bœuf devant les clients). Les maîtres professionnels ajustent les séquences de formations selon le niveau des jeunes : « Je laisse faire sur le chantier. Je capte où est la difficulté, quand ils n'arrivent pas individuellement et en groupe à trouver la solution. Là-dessus, on rebondit et on fait la séance de techno sur la difficulté » (Alain MP). Les allers-retours entre l'atelier et la classe facilitent les apprentissages. Les maîtres-professionnels et les formateurs utilisent la production pour illustrer les cours théoriques ou les cours de technologies. Ces séquences de formations s'appuient sur des supports pédagogiques différents selon les Écoles de Production (des documents audio-visuels, des diaporamas ou encore un fond musical pour dynamiser une séance de technologie). Les méthodes d'apprentissages varient également selon les orientations pédagogiques des établissements (ou des formateurs). Certaines Écoles de Production empruntent des méthodes d'apprentissage issues des neurosciences, d'autres ont recours à des interventions sur la communication bienveillante pour s'assurer d'un climat d'apprentissage apaisé, ou encore certains maîtres professionnels pratiquent une pédagogie personnalisée, selon le jeune : « s'il est kinesthésique ou s'il est auditif. Ça dépend de son type. Moi j'essaye toujours de varier [les outils pédagogiques] » (Bruno MP).



Le modèle pédagogique des Écoles de Production

Inspiré de Houssaye (1988) & Rézeau (2002)

Médiation et renforcements externes chez les jeunes

La production est un outil de médiation qui permet aux jeunes d'articuler leurs expériences de terrain avec des savoirs théoriques : « On fait beaucoup de pratique ou on est souvent sur les chantiers avec beaucoup de machines, avec toujours un peu de théorie pour savoir ce qu'on fait sur le terrain et après on met en pratique sur les chantiers » (Philippe). Selon la théorie de la motivation, les individus sont spontanément attirés par des connaissances qui correspondent aux problèmes qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne. De fait, la confrontation avec la production stimule l'apprentissage des savoirs théoriques. L'intérêt de la dialectique entre la pratique et la théorie prend tout son sens dans le discours des jeunes : « On est tous les jours dans la pratique et le travail. Les cours, l'année dernière, je faisais les factures, les choses comme ça. Moi, mon projet c'est d'avoir plus tard mon restaurant. La communication, les factures, les choses comme ça c'est très bien pour moi » (Morgane).

Un autre élément renforce les apprentissages, le retour des clients :

Ça nous intéresse pour travailler et être remercié, en plus de ça, on a besoin de l'avis des clients pour comprendre ce qui s'est bien passé et ce qui c'est moins bien passé. C'est arrivé que des clients à la caisse soient vraiment mécontents. C'est très rare mais quand ça arrive on essaye de le prendre bien, que ça nous servent de leçon et comme ça on le referra pas [...] Quand c'est notre prof, on le prend bien mais différemment. On a tendance à répliquer car c'est lui qui dit comment faut faire. Quand c'est pas bien, on essaye de comprendre et de s'expliquer. Quand c'est un client, on écoute et on encaisse. On dit : oui madame, oui monsieur. (Samuel).

Le jugement du client est sans appel. Il permet au jeune de se responsabiliser, de prendre conscience de la valeur de son travail et non plus de sa valeur personnelle. Du fait de cette pression extérieure, la production n'est pas notée. L'évaluation est d'ailleurs bien souvent formative dans l'optique de renforcer la confiance en soi. Il s'agit de noter les acquis pour évaluer la progression des jeunes ou de fournir des informations à un prescripteur institutionnel.

3.5.2 Travail d'équipe et relations interpersonnelles

La dialectique production-savoir s'apparente à un processus itératif dans le sens où « *on rabâche* » pour progresser collectivement (Bruno MP). Le principe d'égalité attendant à ce modèle pédagogique fait écho à la mise en valeur du travail d'équipe.

La valorisation du collectif de travail

Le modèle pédagogique du « faire pour apprendre » implique une dimension collaborative inhérente à la production. La tâche est individuelle mais s'intègre dans un projet plus vaste où la coopération est indispensable : « Si j'ai 4 coffrets je mets 4 bonhommes. Si j'ai 50 coffrets, je mets 4 bonhommes. Il y en a un qui fait de la mécanique puis l'autre va couper des fils » (Bruno MP). Le travail d'équipe est valorisé dans l'atelier comme en classe, même si celui-ci est moins développé. Cette compétence, nécessaire à l'exercice du métier, n'est pas inscrite sur les référentiels de compétence. Les apprentissages complémentaires renvoient à des réalités professionnelles. Par exemple, un maître professionnel apprend aux jeunes à réaliser une technique un peu dépassée : « 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. » (Alain MP). L'expérience des professionnels suscite chez les jeunes un vif intérêt et du respect pour leur référent : « Ils m'ont vu faire un élagage, ils ont été surpris : Oui, il est capable de faire ça. Bah oui les gars, je suis issu de ce milieu. J'ai commencé avec un balai, une brouette et une pelle, j'ai ramassé. [...] Oui, c'est faisable. [...] Ça, quand ils le comprennent, c'est qu'on a tout gagné avec eux » (Raphaël MP).

Le respect comme la discipline sont des qualités professionnelles. Les sanctions pour manque de professionnalisme se rapportent aux conséquences possibles en entreprise. D'une manière générale, les jeunes l'entendent et prennent leurs responsabilités : « ils ne se cachent pas derrière leur petits doigts » (Nathalie, formatrice), sinon c'est le groupe qui est pénalisé. Les relations qui se tissent entre les jeunes ne sont plus seulement scolaires, elles deviennent aussi professionnelles. Les jeunes ont intériorisé cette dimension, si bien que lorsqu'un pair est en difficulté en atelier ou en classe, il va l'aider (sans qu'on le lui demande).

Une reconfiguration des relations interpersonnelles

La relation entre les jeunes et les formateurs constitue une des spécificités des écoles de production. Les représentations réciproques des acteurs sur cette relation renvoient à deux

sphères : la sphère familiale et la sphère professionnelle. D'une part, certains jeunes envisagent l'École de Production comme leur « seconde famille » (Thibaut) avec des enseignants qui se considèrent comme « un grand frère [...] un repère masculin » (Michel MP) ou encore « un tonton » (Antoine MP). Cette proximité s'explique en partie par le fort taux d'encadrement et la connaissance des maîtres-professionnels des problématiques socio-scolaires des jeunes. D'autre part, la production renouvelle la représentation des jeunes de leurs enseignants : « C'est pas une complicité mais on se connaît un peu mieux. On est toujours ensemble. Ce sont des profs mais un peu plus que des profs » (Philippe). Ces profs améliorés sont conscients de ce statut hybride : « ce n'est pas qu'une relation prof-élève, puisqu'on n'est pas prof. On est maître professionnel » (Michel MP). En classe, si les jeunes associent les formateurs au système scolaire, ce n'est pas le cas de tous les formateurs : « Je ne suis pas une amie parce que je reste professeure mais si on avait un curseur entre ami et professeur, on descend un peu plus le curseur vers des relations plus personnelles. » (Rachel, formatrice). Au final, la relation impulsée par les formateurs et les maîtres professionnels semblent tenir un rôle majeur dans l'accrochage des jeunes à leur formation.

Ces différents éléments pédagogiques concourent à asseoir la cohérence du modèle des Écoles de Production. L'identification des processus pédagogiques mis en œuvre révèle un fonctionnement interne complexe. Les différences entre les établissements dépendent de l'activité, des acteurs mais également du territoire sur lequel ils sont implantés.

Synthèse :

Le modèle pédagogique des écoles de production repose fondamentalement sur la médiation des apprentissages par la production, sur le renforcement externe par l'évaluation des clients, et par l'expérience du travail collaboratif.

3.6 Une typologie des écoles de production

Au-delà des caractéristiques communes au modèle des écoles de production, l'enquête fait apparaître une certaine diversité des structures. Trois formes type peuvent être distinguées. Tout d'abord les écoles les plus anciennes gardent un certain nombre de spécificités qui les distinguent des écoles plus récentes, ce qui nous amène à considérer l'existence d'un **modèle historique**. Ensuite, parmi les écoles plus récentes, une distinction peut être opérée selon que l'école constitue une structure autonome ou qu'elle s'intègre à un établissement de formation déjà existant. Dans le premier cas, le rôle important du ou des fondateurs dans le fonctionnement de l'école nous a conduit à caractériser ce type d'établissements selon un **modèle engagé**. Dans le deuxième cas, on observe plutôt un **modèle intégré**. Cette typologie a surtout pour fonction de mieux comprendre les différences de culture professionnelle et d'organisation entre les écoles. En aucun cas, ces modèles ne constituent une hiérarchie en matière d'efficacité pédagogique. Cependant on verra que si chacun de ces modèles présente des atouts qui lui est spécifique, il rencontre également des difficultés caractéristiques à chacun d'entre eux. Nous illustrerons chacun de ces modèles par un exemple considéré comme significatif.

3.6.1 Le modèle historique

Ce modèle représente les écoles les plus anciennes. Elles se caractérisent d'abord par un double ancrage, géographique et sectoriel. Sur le premier aspect, ce sont les écoles de la Région Rhône-Alpes, et plus spécifiquement encore de l'agglomération lyonnaise, berceau des premiers ateliers d'apprentissage fondés par le Père Boisard. Du point de vue sectoriel, ces écoles préparent principalement aux métiers de l'industrie, et plus particulièrement l'usinage et la mécanique.

Un exemple type de ce genre d'école est celui de Gorge de Loup. L'école est créée en 1950 par les Pères Neyret et André et est depuis 2006 une école privée d'enseignement technique hors contrat. Elle forme au CAP Conducteur d'installations de production, au bac professionnel Technicien d'usinage et au CQP Opérateur-Régleur sur machine-outil à commande numérique. Elle accueille 47 élèves (2017-2018), emploie 7 salariés à temps plein et 3 à temps partiel, et quelques bénévoles. Son budget (2015-2016) est assuré par la

production à 41,5%, la taxe d'apprentissage versée par les entreprises partenaires à 35,5% et les subventions (Collectivités territoriales et dons divers) pour 23%.

Cet établissement est typique d'un modèle qu'on peut caractériser en quatre points.

Tout d'abord, si ces établissements ont une histoire ancienne, celle-ci est très fortement assumée dans leur fonctionnement actuel. La mémoire de l'école est présente à travers les témoignages des formateurs ou des responsables ayant une forte ancienneté. Elle l'est également dans les lieux des écoles eux-mêmes, leur dénomination (l'école Boisard), les portraits des fondateurs dans les locaux (le Père André à Gorge de Loup). Cette « présence du passé » authentifie l'école dans une logique de pérennité, voire de tradition. Dans les ateliers par ailleurs parfaitement équipés en matériel moderne, on apprend d'abord les gestes du travail « fait main », pour mieux saisir l'activité en tant que telle, avant de passer à la médiatisation permise par la machine. Les responsables rappellent que certaines règles de fonctionnement internes sont celles qui s'appliquent depuis la création de ces écoles (responsabilité des élèves dans l'entretien des locaux par exemple). Une dimension spécifique de cette continuité se manifeste dans le recrutement des maîtres professionnels : à Gorge de Loup, nombre d'entre eux sont d'anciens élèves d'écoles de production.

Une deuxième caractéristique importante de ces écoles est une très forte logique métier. Quand les formateurs et les responsables parlent de leur activité, leur premier sujet est le métier lui-même, les produits réalisés, les équipements mobilisés, les clients obtenus et leur satisfaction. De ce point de vue, ce modèle d'école de production est celui qui se rapproche le plus de celui de l'entreprise, tel qu'il est d'ailleurs perçu par les élèves quand on leur demande de définir ce qu'est une école de production : « une école de production est plus une entreprise qu'une école » (élève en CAP maintenance automobile à Boisard). Une des difficultés potentielles auxquelles se heurte ce modèle d'école est éventuellement le manque de client. Parfois rencontrée dans certains ateliers de Boisard lors de notre enquête, cette situation amène les maîtres professionnels à faire travailler les élèves sur des productions « pédagogiques », c'est-à-dire qui n'ont pas d'autre finalité que l'apprentissage des gestes du métier. On n'est alors pas très loin de l'activité d'un atelier de lycée professionnel, si ce n'est le temps beaucoup plus important consacré à ces activités pratiques en école de production.

La troisième caractéristique de ces écoles est de concevoir la formation comme un apprentissage global du métier, sans limiter celui-ci à des compétences techniques, bien au contraire. Les maîtres professionnels insistent beaucoup sur la transmission d'une culture professionnelle, un « savoir-être », ce qui inclut une socialisation à des comportements et des

attitudes considérées comme professionnelles (ponctualité, tenue, etc.), mais aussi un rapport aux autres (coopération entre les élèves, respect de la hiérarchie, ...) et une responsabilité vis-à-vis du produit réalisé, par exemple en indiquant pour chaque pièce son prix de revient, et donc le coût potentiel qu'impliquerait une malfaçon.

Quatrième caractéristique : par leur ancrage historique, par leur ancienneté sur leur territoire, ces écoles s'inscrivent dans un réseau économique et politique local. Cette inscription permet bien sûr d'avoir des clients, en l'occurrence essentiellement des entreprises, mais pas seulement (pour la maintenance automobile par exemple il s'agit aussi de particuliers). Elle amène également des équipements, des appuis pour des financements.

C'est à partir de ce modèle que le réseau des écoles de production s'est développé depuis une dizaine d'années. Pourtant notre enquête nous a amené à considérer que les écoles nouvellement créées présentaient des caractéristiques particulières qui les éloignent du modèle historique de référence.

3.6.2 Le modèle engagé

Le modèle que nous avons qualifié d'« engagé » peut être illustré par l'établissement Agapé Anjou à Angers. La structure ouvre en 2016, à partir d'un modèle de « restaurant apprenant » déjà développé par l'Union pour l'Enfance dans des pays en développement et en France. Sous la forme juridique d'une association loi de 1901, elle repose sur un service de restauration principalement assuré par un établissement installé dans le marché d'intérêt national de la ville d'Angers. On y prépare un CAP Service en brasserie/café et un CAP cuisine. L'école accueille 20 élèves (2017-2018) et fonctionne avec 7 salariés à temps plein et des interventions ponctuelles d'enseignants de l'Éducation nationale pour les matières d'enseignement général. Les ressources proviennent pour 70 % de la production, pour 12 % d'une subvention de la Région, le reste provenant de dons, de la taxe d'apprentissage, etc.

En tant qu'école de production, l'établissement s'inscrit complètement dans la logique du « faire pour apprendre ». Les élèves accueillis travaillent dans les conditions réelles de la restauration, avec ses contraintes spécifiques. Pour une part des élèves (CAP Service), leur activité est même en rapport direct avec les clients. Le statut d'école de production permet par ailleurs d'obtenir le soutien de la Fédération nationale des écoles de production sur différents aspects (formation, financement, réglementation, etc.).

Mais par définition ce genre d'établissement ne repose pas sur un modèle historique dont il s'agit d'assurer la pérennité. Il ne repose pas non plus sur une structure de formation existante, comme on le verra dans le troisième modèle. Il y a certes un lien avec l'Union pour l'enfance, mais Agapé Anjou fonctionne concrètement en autonomie. Très clairement, c'est l'engagement du ou des fondateurs qui constitue la spécificité de ce modèle. Ainsi, dans le cas d'Agapé Anjou, si la création de l'école de production repose sur l'initiative du directeur de l'Union française pour le sauvetage de l'enfance, la structure est portée par l'investissement de sa directrice, Béatrice Rombout. Celle-ci a d'abord une expérience en tant qu'enseignante, et c'est plutôt les dimensions pédagogiques et éducatives qui sont au fondement de son action, dans une perspective clairement affichée d'innovation (référence aux neurosciences, approches philosophiques en CAP, etc.). Cette dimension d'engagement personnel n'est pas propre à ce modèle, et elle joue un rôle également important chez les maîtres professionnels des écoles du modèle historique.

Toutefois, à la différence du modèle historique, ce n'est pas tant le modèle du métier qui prime que celui de l'accueil, de la formation et de l'insertion des publics en difficulté. Il en résulte la recherche d'appuis institutionnels forts, afin de légitimer l'action de l'école. L'enjeu porte également sur le recrutement des élèves. Nouvellement créée, la structure ne peut pas compter sur une réputation construite autour d'une tradition de formation. Ce sont donc les services d'orientation et les institutions en charge de la lutte contre le décrochage scolaire et de l'insertion des jeunes les moins qualifiés qui jouent un rôle de prescription pour orienter les jeunes vers l'école de production : « On a fait un gros travail de partenariat avec les Plateformes de soutien aux décrocheurs (...) On a eu un super bon accueil : Mission de lutte contre le décrochage scolaire, Mission locale, CIO, Mission d'insertion des jeunes de l'enseignement catholique. » (Directrice Agapé Anjou).

Ce modèle repose donc sur l'inscription dans deux types de réseaux. D'une part un réseau qu'on pourrait qualifier d'économique, clients, fournisseurs, partenaires financiers, d'autre part un réseau plus institutionnel afin d'assurer le recrutement des publics accueillis.

3.6.3 Le modèle intégré

Notre enquête nous a amené à rencontrer un troisième modèle d'école de production, qu'on a désigné comme modèle intégré. L'école de production des Établières, créée en 2013, en constitue l'illustration. À la différence des deux précédents exemples, l'école n'a pas de statut propre. Elle est rattachée à une association de loisirs elle-même intégrée à un groupe

d'enseignement agricole privé qui accueille au total 1200 élèves, stagiaires et étudiants. L'école de production et ses 29 élèves (2018-2019) ne représente donc qu'une petite part de l'activité pédagogique de l'ensemble, principalement structuré autour d'un lycée agricole privé sous contrat avec l'Etat. Trois formations en CAP sont assurées dans l'école de production : ouvrier paysagiste, agent polyvalent de restauration, agent de maintenance des bâtiments. L'activité de production représente entre 30 et 40 % des ressources de l'école de production, mais sans que ce financement soit fondamentalement externe à l'école, comme on le verra plus bas, le reste étant apporté par la Région, la taxe d'apprentissage et les financements privés.

Ce modèle d'école intégrée comporte des avantages évidents. Le groupe lui amène des moyens humains et matériels qu'il est possible de mutualiser à l'échelle d'une structure de cette taille. Concrètement l'école de production bénéficie de services qui s'adressent à l'ensemble du groupe scolaire : internat, cantine, vie scolaire, animations, service de bus. Il apporte aussi une notoriété et une image. Par ailleurs l'école de production peut constituer au sein d'un groupe un élément d'une stratégie plus globale, notamment en incluant dans une offre de formation relativement large comme celle des Établières une dimension de remédiation et de raccrochage pour publics en difficulté : « on avait, pour les décrocheurs, quelque chose à faire. On a étudié le modèle de l'école de production. » (directeur Établières). Pour autant ce modèle produit également des effets spécifiques qui peuvent éloigner du modèle de « l'école-entreprise ». Par exemple l'intégration dans un groupe scolaire structure le temps de l'école de production au rythme de l'année scolaire et de ses vacances, ce qui atténue la rupture entre monde scolaire et monde professionnel que l'école de production est censée représenter. Par ailleurs le groupe peut constituer un débouché pour les activités de l'école de production. C'est le cas avec les Établières, où l'essentiel de l'activité des élèves en paysage et bâtiment consiste à assurer la maintenance et l'entretien des sept sites du groupe. De ce point de vue, les ressources apportées par la production ne proviennent pas vraiment de "clients " au sens classique du terme. La taille d'un groupe dans lequel s'insère une école de production n'apporte donc pas la garantie de constituer un réseau solide en matière de débouchés pour les activités de production.

Synthèse :

L'enquête monographique permet de distinguer trois variantes du modèle des écoles de production : un modèle historique, fondé sur l'ancienneté de l'établissement, un modèle engagé, fondé sur l'engagement personnel dans la création de nouvelles structures, et un modèle intégré, fondé sur l'intégration de l'école dans une structure plus importante.

3.7 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. Si les plus anciennes écoles semblent mieux s'en sortir, tous les MP font état de la difficulté de cette articulation, souvent chronophage. 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 les qualifications sociales ; trouver l'équilibre entre formation et production) et un engagement personnel et professionnel en faveur de celui-ci.

3.7.1 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. MNA²). 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 10 MP, 9 ont un bac pro dont 6 ont fait des études supérieures (BTS, DUT, 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. » (Bruno MP). Plusieurs enquêtés défendent le passage du CAP plutôt que le titre professionnel. Le titre valide une compétence professionnelle, mais le CAP « les ouvre sur autre chose » (Louis MP), 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.

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. » (Louis MP). Ces « deux mondes »

² Mineurs non accompagnés

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. » (Antoine MP). 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. (Michel MP)

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 MP s'attachent également à transmettre des apports complémentaires : « On suit le référentiel mais il y a des notions qu'on va leur apporter en plus. » (Bruno MP). 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. (Alain MP)

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 apprend 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 pro » [Formateur maths/physique]. 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 bac pro ou BTS.

3.7.2 Centrer la formation sur les gestes professionnels ou sur les qualifications 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 qualifications sociales sont un sujet de prédilection, abondamment traité. Dans le discours des MP, les qualifications sociales regroupent un ensemble de comportements : l'attitude, l'expression verbale, la manière de se tenir, etc. Ces qualifications sont de deux ordres : civique et professionnel.

Les qualifications 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 qualifications sociales professionnelles font référence à une « bonne » attitude professionnelle : être ponctuel et présent, 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 qualifications 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 académiques. Ce choix curriculaire s'appuie sur l'expérience professionnelle conjointe des formateurs et des directeurs d'établissement. Il s'étaye par un recours à la « réalité » du monde professionnel. « Bien souvent, on a des chefs d'entreprise avec qui on discute, ils nous disent : "même si le gars il n'est pas très fort, si le gars il est là déjà c'est pas mal". » (Pascal MP). 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. » (Léon MP).

Les MP essaient de renforcer chez les jeunes leur 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, etc.

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. (Alain MP)

Par comparaison, la progression technique apparaît comme un processus de long terme. « La technique, on l'améliore toute la vie » exprime Pierrick (MP). 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.

3.7.3 Trouver l'équilibre entre formation et production

Les entretiens font apparaître une dernière tension, qui s'articule autour de deux nécessités : former et produire. L'adéquation de ce couplage réside sur 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 constitue un impératif économique : le budget de l'école repose en partie sur son chiffre d'affaires. Toutefois la production se doit d'être 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 claquette » pour reprendre leurs termes. Enfin, dans le but de permettre des apprentissages variés, la réalisation de la commande ne doit pas excéder une certaine durée, ne pas revenir trop souvent, 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. » (Olivier MP).

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. » (Éric MP). 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, en restauration les périodes de stages ont été placés sur les périodes de faible activité, etc.

D'autres facteurs entrent en ligne de compte, 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 années, puis vers le 3^e trimestre, quand la préparation et le passage du CAP les rendent moins disponibles, les 1^{ère} années 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 passe 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 ?" » (Alain MP).

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. Le modèle se dessine à travers les jeux d'équilibre entre la préservation des relations avec l'environnement économique et les besoins financiers, entre les dimensions formative, qualifiante et productive, entre les attendus sociaux et professionnels.

Synthèse :

La formation en école de production est confrontée à la difficulté d'établir un équilibre entre apprentissage d'un métier et préparation d'un diplôme, entre former aux gestes professionnels ou aux qualifications sociales, entre formation et production.

3.8 SWOT (Forces – Faiblesses – Opportunités – Menaces)

Pour conclure notre analyse, nous avons choisi de présenter la synthèse de l'étude sous forme de SWOT (Strength/Weakness/Opportunities/Threats). Le tableau ci-dessous reprend les quatre ensembles de caractéristiques que nous avons pu dégager à l'issue de notre enquête. Leur commentaire est développé en conclusion ci-dessous.

<p style="text-align: center;">FORCES</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Un modèle pédagogique original et adapté au public✓ Une formation professionnelle qualifiante✓ L'inscription dans un tissu économique local✓ Des structures de petite dimension, permettant une interconnaissance formateurs/élèves✓ La capacité à attirer des personnes très engagées en tant que formateurs et/ou responsables de formation	<p style="text-align: center;">FAIBLESSES</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Faible institutionnalisation et forte variabilité du modèle✓ Forte dépendance aux personnes et à leur engagement✓ Faiblesse de la formation continue pour les maîtres professionnels et les intervenants
<p style="text-align: center;">OPPORTUNITES</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Possibilités de reconnaissance et de financement :<ul style="list-style-type: none">➤ au niveau régional➤ au niveau national✓ Contexte de « recomposition » de la forme scolaire favorable à la diffusion du modèle	<p style="text-align: center;">MENACES</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Risque de développement rapide et peu contrôlé qui éloigne du modèle initial

Conclusion

Le réseau des écoles de production est aujourd'hui en expansion, grâce aux opportunités offertes par les soutiens régionaux, par la reconnaissance au niveau de la loi (loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel), et plus généralement par le contexte plus général de transformation des pratiques pédagogiques dans la formation professionnelle. Cette expansion implique une variabilité des modèles d'école, le modèle historique hérité des ateliers d'apprentissage n'étant pas reproductible immédiatement par définition. L'engagement des porteurs de projet et le soutien apporté par des réseaux déjà existants peuvent constituer des substituts à l'absence de tradition historique des nouveaux établissements. Un développement trop rapide pourrait constituer une menace s'il se traduisait par un éloignement du modèle d'origine. Face à ce risque, la Fédération nationale des écoles de production joue aujourd'hui un rôle majeur dans la labellisation et l'accompagnement des nouvelles écoles afin de préserver la spécificité du modèle. En effet, au vu des résultats de notre enquête, il apparaît que les écoles de production françaises constituent un modèle pédagogique original et adapté à leur public, et c'est là leur principal atout.

Le modèle pédagogique est original essentiellement au sens où il accorde une large place aux activités de production et que celles-ci sont orientées vers une clientèle. De ce point de vue, les écoles de production offrent une alternative tout à la fois à la voie scolaire et à l'apprentissage.

Vis-à-vis de la voie scolaire du lycée professionnel, l'école de production présente un environnement pédagogique très différent en donnant une large part aux activités de production et de formation technologique (2/3 du temps de formation). En école de production, les élèves travaillent pour des clients. Cette orientation implique trois conséquences positives sur le plan pédagogique. Premièrement elle place les élèves en situation de responsabilité du produit réalisé, ce qui donne un sens à leur travail et est source de motivation. Deuxièmement elle amène un niveau d'exigence élevé, ce qui transforme radicalement le rapport des élèves à l'évaluation : il ne s'agit plus d'obtenir un résultat « moyen », comme ce qu'exige habituellement le monde scolaire, mais de réaliser un produit qui réponde aux attentes du client. Troisièmement elle conduit à envisager la formation comme une socialisation à un métier, ce qui implique tout à la fois la maîtrise de gestes techniques, de savoirs technologiques, de compétences à la fois spécifiques et transversales. Dans ce cadre, la formation n'est pas la somme de compétences distinctes, acquises dans des

contextes séparés (la classe, l'atelier, le stage), mais le résultat d'une conception intégrée du métier.

Vis-à-vis de l'apprentissage, l'école de production constitue également un modèle original. Alors que les formations en alternances en France sont organisées sur le principe d'une séparation entre formation en centre et activité productive en entreprise, l'école de production offre au contraire un modèle intégré de formation. Les formations générales y sont dispensées dans les mêmes locaux que l'activité de production, et se déroulent dans une organisation où l'alternance quotidienne entre formation générale et formation professionnelle est la règle. La formation technologique est assurée par les mêmes formateurs qui encadrent les activités de production, et est organisée en fonction des besoins qui apparaissent au gré des activités de production. Cette forte intégration entre formation générale, formation technologique et formation professionnelle contribue à donner une forte cohérence aux formations dispensées et à donner du sens aux apprentissages pour les élèves. Elle s'appuie par ailleurs sur des approches pédagogiques innovantes en formation générale (cours de philosophie en CAP, approches de la relation pédagogique fondée sur les neurosciences, etc.)

L'originalité du modèle est particulièrement adaptée à des publics souvent en difficulté vis-à-vis de la forme scolaire, c'est-à-dire d'une relation pédagogique fondée sur la transmission d'un savoir scolaire abstrait dans un temps et un espace séparés des activités économiques et sociales. Au contraire, l'importance de l'activité en réponse à une demande réelle donne un sens aux apprentissages, pour des jeunes qui avaient souvent perdu l'envie d'apprendre. L'enquête fait d'ailleurs apparaître que ces jeunes, fréquemment disqualifiés par l'institution scolaire, avec une estime de soi souvent dégradée, trouvent une forte valorisation dans les écoles de production et ce dès leur entrée dans ces établissements. Ils y voient également valoriser des compétences acquises précédemment (habiletés manuelles, goût du bricolage, etc.).

Pour autant, les finalités de production et de formation peuvent entrer en tension, notamment quand il s'agit d'ajuster les ressources humaines disponibles que constituent les élèves aux demandes des clients. Par ailleurs le modèle économique des écoles de production ne peut fonctionner avec les seules recettes tirées de la production, et nécessite donc l'apport de financements extérieurs (subventions, taxe d'apprentissage, etc.). Le modèle repose donc sur un équilibre délicat entre formation et production, auquel s'attache effectivement responsables des formations et formateurs.

Les écoles de production trouvent d'autant plus leur place dans le paysage de la formation professionnelle initiale du secondaire qu'elles forment à des qualifications reconnues (CAP

surtout, mais aussi bac pro et titres professionnels), et dans des métiers « en tension ». Cette dernière caractéristique impose d'ailleurs à ces établissements d'être pleinement inscrits dans le tissu économique local.

Le contexte d'établissement est à prendre en considération dans la réussite du modèle pédagogique : des structures de petite taille, qui favorisent une forte sociabilité entre élèves et avec les formateurs, et un fort engagement de ceux-ci comme de tous celles et ceux qui participent à l'organisation et à la direction de ces écoles.

En résumé, le modèle pédagogique du « faire pour apprendre » représente une voie originale de réussite pour une partie de la jeunesse, et contribue à la diversification des voies d'accès à la qualification professionnelle.

Bibliographie

Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.

Bernard, P.-Y. & Troger, V. (2013). La réforme du baccalauréat en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42(2), 273-297.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : PUF.

Charlot, B., Bautier, E. (1993). Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. *Repères IREM*, 10, 5-24.

DEPP (2016). *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 (2017). *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.

De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C. et Van Damme, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331-345.

Denecheau, B., Houdeville, G. et Mazaud, C. (2015). (Dir.). *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*. Paris : L'Harmattan.

Gille, J.-P. (2016). Les dispositifs de « deuxième chance ». *Après-Demain*, 40(4), 31-32.

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, Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Paris : Peter Lang.

Houssaye, J. (2000). Le travail manuel, analyseur de curriculum scolaire. *Revue française de pédagogie*, 132(1), 67-78.

Jellab, A. (2003). Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs. *Revue française de pédagogie*, 142(1), 55-67.

Mas, S. (2002). Un jeune sur deux en emploi à la sortie de TRACE. *Premières synthèses, DARES*, n° 34.1, août.

Maurice, M., Sellier, F. et Silvestre, J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris : Puf.

Minassian, L. (2015). Unification des filières de l'enseignement agricole et diversité d'établissements : un effet positif en termes de réduction des inégalités ? *Éducation et sociétés*, 35(1)

Pelpel, P., Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris, Budapest : L'Harmattan.

Rézeau, J. (2002). « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » », *ASp*, 35-36, 183-200.

Rose, J. (2006). « Diplômes et certifications. Les termes du débat et les lignes d'un programme de recherche. » In Rose, J., Teissier, J., *La certification, un nouvel instrument de la relation formation-emploi, un enjeu français et européen*, Relief n° 16, Marseille : CEREQ, pp. 13-32.

Schwartz (2007). *Rapport pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Rennes : Apogée.

Seeley, P. (1992). Catholics and apprentices. An example of men's philanthropy in late nineteenth century France. *Journal of social history*, 25(3), 531-545.

Troger, V., Bernard, P.-Y., Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou deuxième chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : PUF.

Verdier, E. (2000), « Analyse sociétale et changement institutionnel : le cas de l'éducation et de la formation professionnelle initiale », in M. Tallard, B. Théret, B. et D. Uri, (dir.) *Innovations institutionnelles et territoires*, Paris, L'Harmattan, p. 101-128.

Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 195- 225.

Wuhl, P. (1998). *Insertion : les politiques en crise*, Paris : Presses Universitaires de France, 312 p.