



HAL
open science

Scolarisation de la formation professionnelle initiale : approche conventionnelle de la forme scolaire

Pauline David

► **To cite this version:**

Pauline David. Scolarisation de la formation professionnelle initiale : approche conventionnelle de la forme scolaire. *Raisons éducatives*, 2023, 1 (27), pp.155-172. 10.3917/raised.027.0155 . hal-04291288

HAL Id: hal-04291288

<https://hal.science/hal-04291288v1>

Submitted on 17 Nov 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Scolarisation de la formation professionnelle initiale : approche conventionnelle de la forme scolaire

Pauline David

Univ. Limoges, FrED, UR 20199, F-87000 Limoges, France

La formation professionnelle initiale française, malgré la diversité de ses modèles de formation, se caractérise par un processus de scolarisation mis en place à partir du milieu du XX^e siècle. Bien que la tendance tende à s'orienter vers un développement de la logique d'alternance, les effets de la scolarisation sont encore visibles. De fait, la voie professionnelle a été progressivement adaptée aux contraintes de la forme scolaire, telle que l'a caractérisée Guy Vincent (1994). Pour analyser l'articulation entre la forme scolaire et les dimensions professionnelles liées à la formation au métier, nous proposons de convoquer la sociologie des conventions (Boltanski & Thévenot, 1991). La convention désigne à la fois ce qui est communément admis et le résultat d'un accord entre différentes parties (Stoper & Salais, 1997).

Les institutions qui contribuent à réguler le régime national sont hiérarchisées autour de conventions [...] recouvrant les conceptions du « juste et de l'efficace » qui prédominent en matière d'éducation et de formation. Elles fondent ainsi la légitimité des règles qui assurent la régulation des dispositifs d'éducation et de formation. (Verdier, 2001, p. 13)

Dans un système scolaire dominé par la convention académique (Verdier, 2001), nous faisons l'hypothèse que la forme scolaire tend à soumettre la voie professionnelle aux principes de cette convention. Charge à la formation professionnelle, et à chaque modèle de formation, de construire au sein de ce système une identité qui conserve les spécificités des formations au métier.

Le modèle de formation professionnelle initial en France est assimilé à un modèle bureaucratique (Greinert, 2005). Il se caractérise par une forte implication de l'État dans l'organisation de la formation professionnelle initiale. Les différents ministères responsables de la formation professionnelle initiale assument tout ou partie du financement des établissements, encadrent les pratiques de formation, légifèrent sur les conditions de travail, recrutent et forment les enseignants, assurent la certification nationale des élèves.

La dimension académique du modèle bureaucratique conduit à une valorisation des savoirs abstraits, une logique de sélection des élèves, et un nombre restreint de professions de base. Cette démarche favorise la qualification des segments de populations les moins favorisés, mais peut souffrir d'un manque d'adéquation avec les besoins du marché du travail. Elle s'oppose au modèle germanique (valorisation de l'apprentissage coconstruit avec les entreprises) et au modèle anglais (régulation libérale, prédominance de la responsabilité individuelle).

La convention dominante qui régit le fonctionnement de ce système est la convention académique (Verdier, 2001). Elle se fonde sur le mérite individuel et postule que chaque individu à l'issue de son parcours au sein de l'institution se verra attribuer une place qui correspond à son niveau académique. L'institution se présente comme seule légitime pour sélectionner et classer les individus de manière objective, eu égard à leur investissement dans leurs études. Autonome, l'institution conserve son registre pur en se préservant des partenariats avec des acteurs du monde économique qui obligerait à hybrider ou faire évoluer la convention. La forme scolaire relève de ce registre, dont elle constitue une des modalités de fonctionnement.

Des éléments de la convention professionnelle sont structurellement présents tant dans le parcours des formateurs (notamment leur expérience antérieure dans le métier enseigné) que dans les dispositifs de formation (alternance sous statut scolaire, apprentissage ou formation par la production réelle). Comment s'articule la forme scolaire et la convention académique dominante dont elle est le vecteur avec ces éléments de socialisation professionnelle qui redéfinissent à la fois le temps et l'espace de formation, le mode de relation à l'enseignant en atelier ou la relation aux savoirs ?

Cette réflexion sur la forme scolaire dans la formation professionnelle des jeunes s'appuie sur les résultats d'une enquête monographique portant sur des établissements de formation professionnelles. Nous nous centrerons plus précisément sur deux écoles de production dans une perspective ethnographique croisant des entretiens de formateurs, de responsables de formation et de jeunes à des observations de situation de formation professionnelle. Les écoles de production préparent aux diplômés du CAP ou bac pro des jeunes sous statut scolaire. La formation se fait dans un contexte de production réelle : chaque établissement répond à des commandes pour des clients et adosse la formation au métier sur la réalisation de ces commandes. Ce modèle, bien que peu développé en France, est en pleine expansion. Par principe, il paraît loin de la tradition de formation scolarisée tel que peut l'incarner le lycée professionnel : il constitue donc un lieu particulier pour étudier la possibilité d'une formation professionnelle initiale éloignée des codes de la forme scolaire.

Après avoir présenté le processus de scolarisation et défini le concept de forme scolaire, nous verrons comment l'appliquer au contexte de la formation professionnelle initiale en école de production. L'apport de la théorie des conventions permettra d'interroger les limites de la forme scolaire, notamment dans le rapport aux savoirs et la scolarisation de jeunes en difficulté scolaire.

La scolarisation de la formation professionnelle

Le processus de scolarisation

Si la crise de l'apprentissage constitue un des points de départ de la réflexion sur la rénovation de la formation professionnelle initiale, cette dernière relève principalement d'une évolution sociétale majeure. Le passage d'une société paysanne à une société industrielle a fait évoluer à la fois les besoins en main-d'œuvre et les logiques de gestion des populations, notamment celle de la jeunesse. Tenant compte à la fois des considérations morales concernant l'éducation des jeunes issus des milieux populaires et les besoins de l'industrie, la formation professionnelle initiale moderne s'ébauche dès la fin du XIX^e siècle entre milieux patronaux, organisations chrétiennes et collectivités territoriales. Mais elle ne concerne tout d'abord que l'élite ouvrière et agricole (Pelpel & Troger, 2001).

À partir de la loi Astier de 1919 s'élaborent les prémises d'une organisation publique centralisée à travers la mise en place du certificat d'aptitude professionnelle, les lois de financement et la volonté d'étendre l'accès à la formation à tous. Bousculée par deux guerres mondiales, les impératifs de l'effort de guerre et la relance qui suit le second conflit, la formation rompt résolument avec la tradition de la transmission en contexte professionnel. Les pouvoirs publics suppléent aux entreprises en reconstruction et assurent le renouveau à travers la voie de la scolarisation dont le lycée professionnel représente l'aboutissement (Lembré, 2016 ; Pelpel & Troger, 2001).

Le processus de scolarisation s'appuie à la fois sur la mise en place des diplômes professionnels, notamment le certificat d'aptitude professionnelle puis le baccalauréat professionnel, dont elle contrôle l'obtention. De fait, même les modèles qui proposent des voies alternatives, comme l'apprentissage moderne ou les écoles de productions (Bernard et al., 2020), préparent le plus souvent les mêmes diplômes que la voie scolaire. La renaissance de l'apprentissage se fait sur des bases bien différentes du compagnonnage : la formation systématique en centre de formation d'apprenti assure à la fois une dimension collective et un contrôle de la formation du jeune apprenti (Moreau, 2003).

Il convient de rappeler que l'État malgré son rôle prépondérant n'est pas le seul acteur de la mise en place de la formation professionnelle initiale. À l'échelle institutionnelle, les commissions paritaires (composées de membres nommés pour 5 ans par le ministère) sont chargées d'assurer le lien entre les milieux professionnels (patronaux et syndicaux) et l'institution scolaire. La mise en place de l'alternance sous statut scolaire et l'introduction récente de l'apprentissage en lycée professionnel témoignent également de la place du milieu professionnel dans la formation initiale.

À l'échelle des acteurs, le recrutement des formateurs de matières professionnelles contribue à tisser des liens entre les réseaux professionnels et les établissements. Par exemple dans les lycées professionnels, les visites des enseignants en entreprises pour évaluer les stages et la participation des maîtres de stage à cette évaluation entretiennent la vision d'une formation qui, bien que portée par l'institution scolaire, se verrait partagée entre ces deux univers. L'emploi du livret d'apprentissage en centre de formation d'apprenti cherche également à densifier et porter l'articulation entre le centre de formation, l'apprenti et l'entreprise. En école de production, cette articulation se travaille en interne via les commandes clients et les livraisons des fournisseurs.

Le processus de scolarisation est indéniable, cependant il est à interroger : comment qualifier concrètement les articulations entre les éléments de scolarisation et ceux issus du monde professionnel ? Comment appréhender la rencontre entre ces deux univers, celui de la formation et celui de la production ? C'est ce problème auquel nous tentons d'apporter des réponses en s'appuyant à la fois sur la notion de forme scolaire et le cadre de la théorie des conventions.

La forme scolaire : quels critères pour la définir ?

La forme scolaire est à considérer comme une construction intellectuelle élaborée à *postériori* : les différents éléments qui la composent n'ont pas été sciemment introduits dans les modes d'éducation collectifs. Parmi les caractéristiques de la forme scolaire prédominent la dimension langagière (imposition d'une langue commune et unique, prégnance de l'écrit – Lahire, 2008), l'unité de temps (temps spécifique), de lieu (un espace séparé du monde social), et une relation sociale propre (la relation pédagogique – Vincent *et al.*, 1994). Au-delà de cette approche pratique de la forme scolaire, la dimension institutionnelle de l'école et ses liens avec les éléments suscités nécessitent un cadre d'analyse qui ne saurait se restreindre à la stricte analyse des pratiques quotidiennes d'éducation.

La forme scolaire est donc difficile à définir, et lorsqu'elle est mentionnée, c'est souvent pour en dénoncer les limites, la trop grande présence ou les effets délétères : culture bourgeoise (Illich, 1970), difficultés scolaires dues à des malentendus ou des incompréhensions face aux implicites (Reuter, 2016), incapacité à appréhender la complexité du monde du fait des cloisonnements disciplinaires (Garnier, 2018).

La communauté scientifique s'accorde néanmoins sur l'existence d'une forme scolaire avec des caractéristiques établies (espace-temps spécifique, spécialisation et classification des contenus, relation pédagogique). Si son existence dépasse les spécificités de notre civilisation, les finalités qui lui sont attribuées varient en fonction du contexte sociopolitique de la société considérée. C'est en ce sens que Vincent dépasse les évolutions historiques qui marquent les changements d'orientation du modèle éducatif, en mettant en avant des caractéristiques pratiques, les invariants de la forme (Garnier, 2018).

Dans une perspective historique, la forme scolaire renvoie à un discours politique, mais aussi à une forme concrète d'exercice du pouvoir (Robert, 2013). Elle justifie la primauté de

l'État sur le système éducatif français, en tant qu'éducateur du peuple (ou « État enseignant » – Hofstetter, 1998). L'école assure une fonction de formation des citoyens via la mission d'éducation civique et morale : l'État enseignant doit se porter garant de la neutralité des enseignements proposés. Néanmoins, la tutelle publique porte également une responsabilité de contrôle social dont il serait naïf de penser que l'école de la république en soit exclue.

La valorisation du modèle scolaire français vise également au XIX^e siècle à soutenir des volontés impérialistes et colonialistes. Après la Seconde Guerre mondiale, l'école acquiert une fonction économique, par nécessité : relancer l'économie est une priorité et l'institution y participe. Au-delà de la forme, les fonctions de l'école s'adaptent – au moins partiellement – aux conditions sociales, politiques, économiques. La forme scolaire se définit comme un mode de socialisation spécifique qui domine le fonctionnement social via le phénomène de scolarisation de la société.

La variété des tentatives de définition de la forme scolaire rend difficile d'appréhender et d'opérationnaliser le concept. Nous combinons donc plusieurs définitions de la forme scolaire afin de la structurer en tant que type, à la manière de Demailly (1991), dont nous empruntons la définition des caractéristiques : enseignement organisé par un pouvoir extérieur à l'enseignant, savoirs scolaires définis par un programme officiel, cadre de la scolarité obligatoire, équité de la formation. Nous conservons également les traits proposés par Vincent (1980, 1994) à savoir un lieu séparé du monde économique et social, un temps spécifique et organisé (calendrier scolaire, emploi du temps, etc.), une organisation propre (règlement, relation pédagogique, dimension impersonnelle, savoirs codifiés, etc.).

La massification a posé les limites de l'école contemporaine : entre résistance des familles à la scolarisation par peur de perdre un pouvoir éducatif ou une force de travail et enjeux économiques et politiques de l'éducation. En tant que forme sociale, la forme scolaire contient en son sein des impulsions contraires. Elle les fait coexister, voire les concilie. Elle absorbe les évolutions de la société (rapport au savoir, moyens d'y accéder mis à disposition, relation entre scolaire et professionnel, théorie et pratique). De fait, en ouvrant l'espace de l'école sur l'espace social, la forme scolaire assoit sa légitimité.

Arbitrer entre forme scolaire et forme professionnelle : l'apport des conventions

La forme scolaire « pure » est souvent reliée à l'enseignement primaire (Demailly, 1991 ; Gasparini, 2013 ; Vincent, 1980). Néanmoins, de par la scolarisation de l'enseignement professionnel, des éléments de forme scolaire y sont présents. La forme scolaire apparaît comme la dimension pragmatique de la convention académique (David, 2021). Une convention se définit par ses modes de certifications, la nature du programme et la portée de la formation, la conception de la compétence, le type de valorisation, les acteurs de la formation et de la régulation (Verdier, 2001). La convention académique qualifie un système de formation qui délivre des diplômes d'État, dont la validation repose sur une maîtrise de savoirs et d'aptitudes propres aux normes académiques. Ces diplômes valorisent le niveau d'études du candidat et de fait signalent des aptitudes (et non la maîtrise d'un métier comme dans la convention professionnelle par exemple). L'acteur clé de la formation est le lycée professionnel (avec une formation professionnelle scolarisée) et la régulation est assurée par l'État (et non des partenaires sociaux de branches ou des entreprises).

La forme scolaire impose l'apprentissage de savoirs didactisés (c'est-à-dire structurés et sélectionnés à des fins d'enseignement par l'institution éducative) au travers d'un programme scolaire auquel sont soumis enseignants et élèves. La hiérarchie des savoirs, des voies de

formation et des diplômes est régie par le degré d'abstraction (la place centrale accordé à cette dernière relève de la norme académique).

La formation professionnelle, malgré la présence de la forme professionnelle (dont la pragmatisme du rapport au savoir et la transmission de gestes professionnels de métiers s'oppose en partie à la forme scolaire), se trouve prise dans la convention académique : les programmes des enseignements généraux sont établis par le ministère de l'éducation nationale et ceux des enseignements professionnels, bien que négociés avec les partenaires sociaux dans le cadre des commissions paritaires (dont l'avis est consultatif) sont *in fine* soumis à la régulation étatique (Maillard, 2015). L'orientation vers la voie professionnelle est réservée à des élèves aux faibles performances académiques, qui de fait subissent une norme scolaire incarnée par la forme scolaire qui contribue à leur déclassement dans la convention académique.

La présence de la forme scolaire au sein de la formation professionnelle pose le problème suivant : comment accompagner des élèves déclassés au sein du système de formation et restaurer leur relation aux savoirs et à la formation si l'enseignement professionnel est régi par la convention académique et par la forme scolaire ?

Dans le cadre de ses travaux sur le lycée professionnel, Jellab (2008) oppose la forme scolaire à la forme professionnelle. En s'appuyant sur l'expérience vécue des élèves, il identifie une tension entre enseignement général et professionnel, entre culture générale et culture pratique. La forme scolaire renvoie aux enseignements généraux, décontextualisés, à finalités culturelles. La forme professionnelle comprend les enseignements professionnels avec leurs applications pratiques, la mise en relation avec le monde économique et professionnel. La forme professionnelle relève de la formation formelle (et non de l'informel des apprentissages « sur le tas » – Demailly, 1991).

Tout comme la forme scolaire, la transmission y repose sur un programme établi par la tutelle de référence, enseignants et élèves sont tenus de le suivre, et la recherche d'équité de la formation y est également valable. De plus, dans la majeure partie des cas, au niveau du certificat d'aptitude professionnel, l'obligation scolaire reste de mise. Si l'on étend cette réflexion aux centres de formation d'apprentis, bien que la relation à l'institution de formation puisse s'apparenter à une relation de formation contractualisée, les formateurs en centres de formation d'apprentis sont tenus de suivre le curriculum du diplôme national auquel ils préparent les apprentis. La négociation des modalités matérielles, pédagogiques ou du programme n'est pas possible, excluant de fait une assimilation au modèle formatif-contractuel¹.

La forme professionnelle cherche à établir un lien avec le réel social et économique, notamment au niveau du certificat d'aptitude professionnel, afin d'assurer un pont vers le monde professionnel. Ce lien est plus ou moins dense en fonction des modèles de formation et des enseignants. L'école de production s'appuie ainsi sur les commandes réelles qui constituent la grande majorité de la pratique professionnelle ainsi que sur le statut des maîtres-professionnels qui sont autant des encadrants que des producteurs.

La forme professionnelle vise à sensibiliser les jeunes à des « pratiques sociales de référence » (Jellab, 2008, p. 135), c'est-à-dire des comportements, des pratiques langagières, des habitudes de fonctionnement, des valeurs, une culture professionnelle, etc. Le savoir mis en avant par la forme professionnelle doit être maîtrisé, non plus uniquement en vue de l'examen final, mais dans l'optique d'une future pratique professionnelle : la maîtrise passe par la capacité à appliquer ces connaissances en dehors de l'exercice scolaire à proprement parler.

¹ Relation contractuelle entre formé et formateur, négociation du programme, des modalités matérielles et pédagogiques (Demailly, 1991).

La notion de forme professionnelle a été définie à partir du modèle du lycée professionnel, elle permet de caractériser sa mobilisation comme un support pour remobiliser les jeunes de lycée professionnel et *in fine* les réconcilier avec la forme scolaire (Jellab, 2008) : mais qu'en est-il dans les autres modèles de formation ? Y a-t-il différentes formes professionnelles ?

Pour répondre à cette question et approfondir la compréhension de la forme scolaire dans la formation professionnelle initiale et pouvoir étudier les modalités qui organisent la présence de cette dernière, ainsi que celle de la forme professionnelle, nous nous tournons vers la sociologie des conventions. Si l'on examine le système de formation français à la lumière de l'approche conventionnaliste, il s'avère que celui-ci relève principalement de la convention académique. Cependant, dans le cadre de la formation professionnelle, le maintien d'un type académique pur se trouve compromis. Les tensions entre la convention dominante et le renforcement de traits propres à des logiques domestique, industrielle voire marchande, ont des conséquences sur les pratiques des acteurs.

L'apparition d'une pluralité de principes de justice dans l'école au début des années 1980 fait émerger la notion de compromis locaux au sein des établissements, où les acteurs tentent de concilier des éléments divergents dans l'intérêt d'un « bien commun » (Derouet, 1992). Cette entrée par les compromis locaux ne doit cependant pas faire perdre de vue le fonctionnement général ni les orientations politiques qui le conditionnent. Toute la difficulté consiste donc à articuler les différents niveaux d'analyse – macro (le système de formation national), méso (l'établissement), micro (le cours / la classe / l'enseignant) – et les logiques dominantes à chaque niveau qui s'interpénètrent à la manière d'une poupée gigogne. Ainsi, il serait vain de postuler qu'un maître professionnel investi dans une logique domestique puisse ne pas être soumis à la convention académique.

Ces compromis locaux interviennent aux niveaux méso (à l'échelle d'un établissement) voire micro (au sein d'une classe). Le compromis repose sur une articulation entre plusieurs conventions ou plusieurs principes de justice, il peut par ailleurs conduire à une hybridation de deux conventions. Ce phénomène s'observe également au niveau macro (régime national de formation) au sein duquel il tend à croître (Verdier, 2008).

Le cas des écoles de production

Cette réflexion s'appuie sur les données d'une enquête monographique menée sur plusieurs établissements de formation professionnelle initiale. Nous analyserons ici deux terrains en école de production, chaque monographie combinant des entretiens semi-directifs auprès de directeurs d'écoles, de maîtres-professionnels et d'élèves avec des observations non participantes de séances de formation et de travail en école de production.

Dans le cadre de cet article sur la forme scolaire, nous nous centrons sur les discours des maîtres professionnels et des directeurs d'établissements. Les éléments de forme scolaire présents dans les écoles ont été identifiés tant au travers des discours que des observations : dimension scripturale de la transmission, poids des programmes scolaires, place de la relation pédagogique (en tant que forme de relation sociale), degré de séparation entre l'école et le monde professionnel.

Nous avons également réalisé une analyse des entretiens au prisme de la théorie de la justification. L'identification des logiques s'est faite sur la base des principes directeurs de chacune et à partir de mots-clés sélectionnés d'après l'ouvrage de Boltanski et Thévenot (1991). Plusieurs principes de justification ont été identifiés dans les discours des maîtres professionnels et des directeurs : principalement les logiques domestique avec une relation forte à la tradition (famille, respect, proximité, responsabilité, attitude) et industrielle avec une

recherche de productivité appuyée sur une médiation par les objets (efficacité, organisé, standardisé, méthode).

En nous appuyant sur la définition (établi précédemment) de la forme scolaire comme une pragmatisme de la convention académique, l'analyse a pour objectif d'examiner le degré de scolarisation des écoles de production en caractérisant la place relative des conventions identifiées vis-à-vis de la forme scolaire. Pour illustrer notre propos, nous ne présenterons deux monographies, dont chacune est emblématique d'un type d'arbitrage entre forme scolaire et d'autres conventions. La première est une école de production créée dans les années 1960, que nous nommerons Gadel, et la seconde, plus récente, a ouverte en 2007, nous l'avons nommé Aruel.

Ces deux établissements, comme nombre d'autres écoles de production, portent trace d'un lien avec l'enseignement catholique. Bien que les pratiques soient désormais laïcisées, les soutiens financiers et logistiques proviennent encore pour partie des milieux éducatifs ou sociaux portés par des institutions religieuses. L'incarnation de la convention domestique dans les discours et pratiques des acteurs révèle le poids de cette influence. Par exemple à Gadel, la présence du fondateur est encore bien présente tant dans les affichages (portrait dans le bureau du directeur, inscriptions des valeurs de l'école « courage ») que dans les discours : l'histoire de l'école et l'explication de son fonctionnement actuel sont émaillées de références à ce prêtre, tant liées à sa personnalité qu'à ses méthodes pédagogiques.

La forme scolaire en situation

Gadel : un compromis stable entre logiques domestique et industrielle qui laisse peu de place à la forme scolaire

Gadel a été fondée par un prêtre dans la région Rhône-Alpes, afin de former des jeunes issus de milieux populaires au travail d'usinage. Soutenu financièrement par plusieurs entreprises, l'école s'est implantée au cœur d'un quartier industriel. Son architecture extérieure renvoie à celle des ateliers d'usinage, seul un panneau à l'entrée indique la double fonction pédagogique et productive de l'endroit qui abrite les ateliers et les bureaux de gestion technique et administrative. Une petite cour pavée sépare ce premier bâtiment d'une ancienne maison d'habitation, reconvertie en salles de classe, vestiaires et lieu de pause.

Les méthodes de transmission, loin d'être propre à l'école, renvoient aux méthodes en usage dans la formation des métiers industriels au moment de l'ouverture de l'école (Pelpel & Troger, 2001, p. 277). Apprendre à limer les pièces à la main, commencer sur des machines manuelles : ces étapes visent à permettre aux jeunes de « sentir le métal » c'est-à-dire d'en sentir la résistance, les réactions dans la confrontation avec l'outil, etc. Le rapport à la matière précède les apprentissages plus techniques pour préserver les outillages plus sophistiqués : appréhender les limites de l'outil c'est éviter de forcer avec une machine sophistiquée, et ainsi préserver le matériel. Si aujourd'hui la commande numérique domine dans les ateliers et avec elle le travail sur des logiciels de conception pour assister la réalisation des tâches par l'ordinateur, à Gadel, cet apprentissage se fait encore dans un second temps. Cette vision conservatrice de l'apprentissage du métier n'empêche en rien la formation aux technologies les plus avancées que sont les machines à commandes numériques, l'usage de la 3D tant pour dessiner des pièces existantes que pour les produire (laser et imprimante), ou encore l'innovation technique pour produire des pièces uniques.

Au-delà de la figure du « père », la dimension familiale (qui s'inscrit dans la convention domestique) dans les rapports entre les différents types d'acteurs est très forte. Le directeur

entretient un lien très paternel avec ses formateurs, donc une majorité a été formée au sein de l'école. Il présente les qualités et les limites de chacun, explique pourquoi il les a mis à tel ou tel poste. Ainsi les formateurs en charge des premières années ont été choisis pour leur patience alors que ceux qui s'occupent des dernières années le sont pour leurs savoirs et capacités techniques. Les responsables des premières années font usage du champ lexical de la famille : « être comme un père », « grand-frère ».

L'organisation de la formation des jeunes repose sur la convention industrielle. Elle est axée autour du développement des capacités techniques et de la capacité à assurer progressivement la production des commandes de manière (semi) autonome. Le développement des capacités techniques et des connaissances permet de monter dans la hiérarchie de l'école, ce qui correspond à son organisation initiale. L'école, malgré la réforme du bac pro en 3 ans, a conservé une structuration sur 4 années : les deux premières années sont consacrées à la préparation du CAP, les deux dernières à celle du baccalauréat. La hiérarchie de l'école respecte celle des ateliers : un directeur qui gère les commandes, un responsable d'atelier qui planifie l'organisation du travail, des responsables d'années qui à la manière des chefs d'équipe, ont en charge un groupe d'élèves qui assure la production qui leur a été attribuée. Plus un jeune a d'années d'expérience dans l'école, plus il se verra confier des tâches complexes et accéder à des machines coûteuses. L'organisation spatiale de l'atelier se fait ainsi par année, et par type de machines.

Cette organisation rationnelle de l'espace de travail / formation repose sur une tradition de formation aux métiers de la métallurgie. De fait, des éléments de la convention industrielle viennent s'ajuster à certains traits de la convention domestique : l'organisation rationnelle du travail vient scander la progression de l'expérience et la place dans la hiérarchie de l'école, tout en incarnant une recherche d'efficacité. Certains éléments ont ainsi un double statut. Lorsque l'école accepte de prendre en charge une commande, le chef d'atelier modélise la pièce à produire sous la forme d'un dessin technique comprenant les indications techniques de la pièce (schéma, coupes, cotes, cout matière première, cout de production, prix de revient). Cette fiche technique est un outil de médiation (au sens de la convention industrielle) : il sert d'indication pour l'élève/ouvrier qui doit assurer la commande et permet en théorie de se passer d'une démonstration par le responsable de groupe. L'élève doit être progressivement en capacité de décoder les indications et de mettre en œuvre les éléments de production correspondant. Mais il est aussi présenté comme un outil de responsabilisation (au sens de la convention domestique) : les indications de cout par exemple auraient également pour objectif de professionnaliser la pratique des élèves, de leur faire prendre conscience du prix de l'erreur sur une pièce lors des temps de production, et de fait, de se situer dans l'économie de l'école.

La structure du fonctionnement de l'école est régie par la convention industrielle (organisation du travail, des espaces, transmission des commandes) mais le sens donné à ces éléments repose *in fine* sur la convention domestique. La forme scolaire occupe peu de place dans l'école : elle est quasi inexistante à l'atelier et dominée dans les espaces de classe où la transmission s'appuie sur les besoins de la production plus que sur les attendus du diplôme. La stabilité du compromis entre conventions domestique et industrielle assure le fonctionnement de l'école : la forme scolaire n'est ni attendue, ni désirée, ni nécessaire. Les multiples propositions d'embauche faites aux jeunes avant la fin de leur formation assurent la légitimité de l'école du point de vue de l'univers professionnel, permettant de s'affranchir partiellement des demandes de l'univers académique.

Aruel ou le recours à la forme scolaire face à la difficulté d'établir une convention dominante ou un compromis stable

La fondation d'Aruel repose d'abord sur une histoire de famille : le projet d'école est porté par un responsable d'une structure sociale locale, son fils en fut le premier responsable d'atelier en tant que responsable de salle et sa sœur en est encore la directrice. Cette enseignante de l'enseignement agricole est diplômée en sciences de l'éducation avec une spécialisation sur l'usage des connaissances issues des neurosciences pour penser les apprentissages. Elle est également praticienne en programmation neurolinguistique et accompagne des jeunes en difficulté scolaire sur des aspects relationnels ou pédagogiques. Cette école des métiers de la restauration est abritée dans un restaurant, au cœur d'un marché de grossistes alimentaires, ouvert uniquement le midi, 5 jours par semaine. En complément, l'école propose des prestations de traiteurs pour des événements ponctuels et assurent des services de cafétéria pour une école de communication voisine. Là encore, l'aspect extérieur ne renvoie pas à l'architecture d'un bâtiment scolaire, mais plusieurs kakémonos à l'entrée explicitent le fonctionnement de cette école/restaurant et en précisent les modalités pédagogiques.

Dans cette école, les conventions domestique et industrielle se côtoient, voire se confrontent mais ne parviennent pas à un compromis. La distribution des pouvoirs dans l'école est un peu différente de Gadel : le poids de la culture des métiers de la restauration implique une stricte séparation entre la cuisine et la salle et une (tentative de) domination de l'organisation par le chef de cuisine. Celui se présente comme le chef d'atelier, reprenant la dénomination des plus anciennes écoles de production et leur héritage industriel, il se présente comme ayant un rôle central : « je suis la vie de l'école de production ». Il revendique pleinement l'incarnation de la dimension professionnelle de l'école de production. Les supports pédagogiques qu'il utilise sont des fiches techniques issues des procédures de production des chaînes hôtelières dans lesquelles il a travaillé. Il s'en sert comme outil de médiation et apprécie leur efficacité dans la transmission de l'information, se positionnant résolument dans la convention industrielle.

De son côté, le responsable de salle se range avec la directrice dans l'investissement de la dimension pédagogique de la structure (analyse du référentiel de diplôme, établissement des objectifs pédagogiques, mise en place des cours théoriques). Il se présente comme un « grand-frère ». Très proche de ses élèves, il en suit personnellement certains en dehors de la structure, n'hésitant pas à se déplacer à leur domicile pour résoudre un conflit par exemple. Il est là depuis l'origine de l'école et il est très proche de l'ancien chef d'atelier qui l'a formé à son poste. Il peine à trouver sa place face au chef de cuisine, tout comme à assurer la hiérarchie de l'équipe en salle. La stricte hiérarchie des positions en cuisine entre le chef, les cuisiniers professionnels et les élèves, laisse place en salle à une gestion partagée entre les deux serveurs professionnels et une certaine liberté chez les jeunes. Il semble qu'il apprécierait une plus grande présence de la convention domestique : il valorise la force de son lien avec les jeunes mais aimerait d'avantage marquer une certaine hiérarchie des postes. Pour autant, il a du mal à positionner cette hiérarchie dans son rapport avec la cuisine.

Les liens avec les éléments et les représentants de la logique académique sont denses à Aruel. Le recrutement des jeunes se fait avec le soutien des structures à destination des jeunes en grande difficulté scolaire (lutte contre le décrochage, insertion professionnelle des non diplômés). La reconnaissance de la structure par les institutions scolaires constitue, pour la directrice, un des piliers de la pérennisation de l'école. Cependant, ce lien se construit dans un rapport de hiérarchie descendant vis-à-vis des institutions. Ainsi le rectorat a obligé l'école de production à respecter la mise en place de périodes de formation en milieu professionnel : une moitié de ces périodes est réalisée dans d'autres entreprises et une moitié s'effectue à l'intérieur de la structure qui codifie un comportement particulier (plus distant) de la part des jeunes et des maîtres-professionnels sur ce temps spécifique. La région qui finance une partie de la formation

demande un suivi des parcours des jeunes, afin d'établir la « valeur ajoutée » de ce financement public, annexe à la formation professionnelle institutionnelle. Enfin, la directrice et l'un des maître-professionnels accordent de l'importance à l'étude des référentiels de diplôme et réfléchissent leurs transpositions dans le format « école de production ».

Dans cette école coexistent les logiques industrielles et domestiques, mais contrairement à Gadel, l'absence de compromis stabilisé ne permet pas un fonctionnement optimal de l'établissement. Le personnel y est moins stable, les chefs de cuisine ont changé plusieurs fois depuis l'ouverture, et amplifie la difficulté à assoir une convention dominante ou un compromis stable. Les demandes de l'institution scolaire et la socialisation professionnelle antérieure de la directrice laisse une place plus grande à la forme scolaire.

Synthèse

Les conventions domestiques et industrielles ont potentiellement de nombreux points de compromis, dont certains sont investis dans les cas présentés : l'esprit « maison », l'efficacité des bonnes pratiques, la compétence de l'homme de métier, la qualité traditionnelle, la responsabilité du chef, les ressources humaines. Le cas de Gadel illustre cette possibilité de compromis. La force de la présence de deux conventions et la stabilité des compromis établit un espace fonctionnel, sans dispute pragmatique, qui laisse peu de place à l'entrée d'une troisième logique conventionnelle. De fait les maîtres professionnels et le directeur font peu de cas de la forme scolaire (programme scolaire, obligation de stages dans d'autres entreprise, usage d'exercices dans les matières professionnelles) et aux représentants humains ou symboliques de la logique académique (rectorat, diplômes).

Dans le cas d'Aruel les compromis sont moins stables, les conventions moins incarnées. Là où chez Gadel les compromis sont intériorisés chez les acteurs, chez Aruel les compromis doivent être opérés entre les acteurs. Pour autant, au moment de l'enquête, le processus de justification n'avait pas été mis en place. En l'absence de celui-ci, les conventions coexistent maladroitement, créant des espaces de tensions entre les acteurs. Ces tensions sont larvées, elles n'atteignent pas le stade du conflit, quand c'est le cas, il est probable que la résolution du conflit passe par la violence au sens pragmatique (Boltanski, 2009) (par exemple, la démission d'un des acteurs) et donc l'éviction du conflit en dehors du processus de justification.

L'absence de compromis entre ces deux conventions justifie le recours à la forme scolaire : l'école de production est d'abord convoquée comme un espace d'apprentissage avant d'être un espace de production (ce que soutiennent les kakémonos à l'entrée). La forme scolaire trouve ainsi sa légitimité dans la revendication d'être d'abord une école, un espace d'apprentissage. Bien que critiquée dans les discours, elle est conservée dans les pratiques (salle de classe, cours magistral sur les savoirs professionnels) mais amendée par des dispositifs didactiques spécifiques (carte euristique, méthode de lecture) et la rupture avec la dimension impersonnelle (accompagnement personnalisé des jeunes, voire coaching).

Par conséquent, Aruel se positionne comme une structure de lutte contre le décrochage scolaire, c'est-à-dire comme un élément au service du fonctionnement de l'institution ; à l'opposé, Gadel s'affirme par opposition à l'institution, comme un modèle alternatif de formation.

Conclusion

Pour conclure sur l'analyse de ces deux études de cas, il semble donc que la stabilité des compromis chez Gadel assure à la fois la stabilité de son identité, sa pérennité et sa singularité

vis-à-vis de l'institution scolaire. Chez Aruel, la difficulté à s'établir dans une convention non académique ou dans un compromis explicitement construit entre les acteurs affaiblit sa position vis-à-vis de l'institution, et oblige finalement laisser la part belle à la forme scolaire.

Le concept de forme scolaire rend lisible les effets du processus de scolarisation de la voie professionnelle initiale. Il imprègne cette voie de formation, dont il garantit le temps de l'apprentissage, ou pour le dire autrement le droit à l'erreur ; ce qui s'avère parfois plus compliqué en contexte de production. Sa forte présence se signale au travers de la hiérarchie des disciplines (lesquels influencent les critères d'orientation par exemple) ou de la dévalorisation de la pratique au profit de la théorie. Elle s'accommode mal des exigences des bas niveaux de diplômes comme le certificat d'aptitude professionnelle où les jeunes, souvent en bute avec la forme scolaire, peinent à saisir le sens des apprentissages scolaires. C'est l'ambivalence de ses effets (entre protection et déclassement) qui justifie de questionner sa place dans des formations accueillants des jeunes en difficulté au sein de la convention académique. Cette remise en cause est portée par les formateurs au sein des écoles de production, avec plus ou moins de succès.

Si la forme scolaire peut prendre autant de place dans une configuration comme celle d'Aruel, c'est précisément parce que cette forme, si on la pense au sens de la convention académique, constitue une convention à part entière. L'action ne peut être construite en soi, elle prend place dans un espace conventionnel. Pour résister à la confrontation et pouvoir s'établir dans un espace, la convention doit être suffisamment incarnée dans les justifications ou dans les éléments constitutifs de cette convention. La forme scolaire constitue selon nous la dimension matérielle de la convention académique. Elle a pour elle la force d'acculturer la quasi-totalité de la population à ses différentes caractéristiques : presque tout le monde est socialisé par la forme scolaire.

De fait, changer de régime de formation et donc de convention au sein des espaces d'apprentissage suppose à la fois des changements structurels (par exemple proposer un autre mode de certification - comme une qualification professionnelle négociée et validée par les partenaires sociaux -, de changer les acteurs clés de la formation, etc.) et la reconnaissance de l'efficacité de la nouvelle convention par les acteurs. Résister ou s'opposer à la convention académique ne suffit pas à la faire disparaître. Il faudrait pouvoir installer une autre convention pour restructurer l'institution de formation ce qui supposerait de repenser le fonctionnement de la formation professionnelle tout entier. Pour les formateurs, devant l'impossibilité d'agir au niveau macro sur la convention qui régit le système de formation, la seule possibilité d'action ou de résistance face à certains effets délétères de la forme scolaire réside donc dans l'hybridation de principes de justice tels que les principes domestique et industriel.

C'est de fait un tour de force qui permet l'existence d'une structure comme Gadel, qui parvient à résister à la domination de la convention académique dans son espace de formation en établissant un compromis satisfaisant qui répond au besoin premier du modèle des écoles de production, lequel étant de réduire la tension initiale entre espace de production et espace d'apprentissage. Dans les écoles de production où cette tension entre production et apprentissage n'a pas réussi à trouver de point d'équilibre satisfaisant, la place accordée à la forme scolaire est une réponse qui permet de préserver l'espace d'apprentissage face aux exigences de la production. Elle protège ainsi les jeunes dont les difficultés scolaires et sociales rendent difficile l'acquisition de l'efficacité chère à la convention industrielle.

Références bibliographiques

- Bernard, P.-Y., David, P., & Jacob, C. (2020). « Faire pour apprendre » en écoles de production, un autre modèle de formation ? *Formation emploi*, 152, 29-48.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard.
- David, P. (2021). Pratiques d'enseignement en formation professionnelle initiale : entre forme scolaire et socialisation professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 46(2), 77-94.
- Demailly, L. (1991). *Le collègue : crise, mythes et métiers*. PUS.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Métailié.
- Gasparini, R. (2013). *La discipline au collègue : une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. PUF.
- Garnier, B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 1, 67-91.
- Greinert, W.-D. (2005). *The rise of national VET systems in a comparative perspective*. International Conference on the History of Vocational Education and Training (VET) in Europe in a Comparative Perspective & European Centre for the Development of Vocational Training Eds. Publication of the European Communities.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19e siècle*. Lang/Exploriarion.
- Illich, I. (1970). *Une société sans école*. Seuil.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. PUM.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 229-258.
- Lembré, S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*. La Découverte.
- Maillard, F. (2015). Les diplômes professionnels : produits du dialogue social ? *Diversité*, 180, 30-35.
- Moreau, G. (2003). *Le Monde apprenti*. La Dispute.
- Pelpel, P., & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. L'Harmattan.
- Reuter, Y. (2016) Didactique et décrochage. *Repères*, 53, 13-34.
- Robert, A. D. (2013). The French School System and the Universalist Metanarrative (1880–2000s) : Some Reflections about So-Called Explanatory Historical Notions Such as 'La Forme Scolaire'. *European Educational Research Journal*, 12(2), 190-200.
- Stoper, M., & Salais, R. (1997). *Worlds of production : the action framework of the economy*. Harvard University Press.
- Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Formation Emploi*, 76(1), 11-34.
- Verdier, É. (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.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. PUL.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.